



# EVALUATIE VAN HET EVALUATIESYSTEEM VOOR LEERKRACHTEN IN HET BASISONDERWIJS EN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

OBPWO - project 11.01 in opdracht van het  
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Promotor: Prof. dr. Geert Devos  
Co-promotor: Prof. dr. Peter Van Petegem  
Prof. dr. Jan Vanhoof

Onderzoekers: Lieselot Declercq  
Eva Delvaux

# SAMENVATTING

---

## 1. PERSONEELSEVALUATIE IN HET VLAAMS ONDERWIJS

Dit rapport betreft een beleidsonderzoek inzake de evaluatie van het onderwijzend personeel in het basisonderwijs en het DKO. Dit onderzoek is een vervolg op een eerder onderzoek dat in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Vorming is uitgevoerd in het secundair onderwijs, de CLB's en de CVO's.

### 1.1. Omschrijving en begrippenkader

Personeelsevaluatie kan gelinkt worden aan het statuut en de rechtspositie van onderwijspersoneel. Personeelsleden die werkzaam zijn in het onderwijs functioneren immers in een statutaire arbeidsverhouding. Kenmerkend hierbij is de vastheid van betrekking (benoeming) en de afwezigheid van vrij ontslagrecht van de werkgever, behalve in het geval van decretale voorgeschreven procedures zoals de evaluatieprocedure (Ministerie van onderwijs en vorming, 1991a; 1991b; Pauwels, 2009).

De *functiebeschrijvingen* nemen daarnaast ook een belangrijke plaats in binnen het evaluatiesysteem. Ze worden in de decreten rechtspositie (Ministerie van onderwijs en vorming, 1991a; 1991b) omschreven als:

*“de taken en instellingsgebonden opdrachten van het personeelslid (...) en de wijze waarop het personeelslid deze taken en opdrachten moet uitvoeren. In de functiebeschrijving worden ook de instellingsspecifieke doelstellingen opgenomen. De functiebeschrijving bevat eveneens de rechten en plichten inzake permanente vorming en nascholing. (...) Ten slotte kunnen aan de functiebeschrijving, naar aanleiding van een functioneringsgesprek of op basis van de afspraken gemaakt op het einde van de vorige evaluatieperiode, ook persoons- en ontwikkelingsgerichte doelstellingen worden toegevoegd.”*

De *evaluatie* van personeelsleden tenslotte, die sedert 1 september 2009 gestart is in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs, wordt als volgt verwoord door de decreten rechtspositie (Ministerie van onderwijs en vorming, 1991a; 1991b):

*“Een evaluatie moet gezien worden als een constructief en positief beleidsinstrument, dat het mogelijk maakt een autonoom personeelsbeleid te voeren gericht op het verstrekken van kwaliteitsvol onderwijs. Ieder personeelslid dat een functiebeschrijving heeft (...) moet minimaal om de vier schooljaren geëvalueerd worden op basis van die functiebeschrijving. Er kan bij een evaluatie enkel rekening worden gehouden met prestaties geleverd in het lopende schooljaar en de drie voorafgaande schooljaren. Een personeelslid voor wie geen functiebeschrijving werd opgesteld (...) kan niet worden geëvalueerd. De evaluatie heeft betrekking op het volledig functioneren van het personeelslid ten opzichte van de geïndividualiseerde functiebeschrijving, met inbegrip van de voor de betrokken evaluatieperiode afgesproken persoons- en ontwikkelingsgerichte doelstellingen.”*

De gevolgen van één of meerdere evaluaties met eindconclusie ‘onvoldoende’ kunnen leiden tot gevolgen zoals geen uitbreiding van TADD, ontslag, ontheffing uit mandaat, ... en mogen niet verward worden met maatregelen in het kader van tucht, orde en onverenigbaarheden (Ministerie van onderwijs en vorming, 2007b).

### 1.2. Doel

Uit de besprekingen van CAO VIII (Vlaamse regering, 2006), het decreet inzake functiebeschrijvingen en evaluaties en de omzendbrief ‘functiebeschrijvingen en evaluaties’ (Ministerie van onderwijs en vorming, 2007a) blijkt telkenmale de positieve finaliteit. Evaluatie mag in geen geval repressief

zijn: het gaat om de erkenning van de inzet van de personeelsleden. Tenslotte worden zowel functiebeschrijvingen als evaluaties beschouwd als onderdeel van een permanent proces.

### **1.3. Wetgeving**

De overheid heeft een wettelijk kader vastgelegd inzake functiebeschrijvingen en evaluaties, waarbinnen echter nog ruimte en autonomie is voor het lokale niveau. In wat hieronder volgt wordt ingegaan op wat vastgelegd wordt in dit wettelijk kader met betrekking tot het evaluatieproces, de evaluatie met eindconclusie onvoldoende en de verschillen in wetgeving tussen het gemeenschapsonderwijs (Ministerie van onderwijs en vorming, 1991a) en het gesubsidieerd onderwijs (Ministerie van onderwijs en vorming, 1991b).

Een eerste stap in het **evaluatieproces** is het aanduiden van de eerste en tweede evaluator, vervolgens wordt een functiebeschrijving opgesteld, daarna volgen functioneringsgesprekken en een evaluatiegesprek dat uitmondt in een evaluatieverslag en eventuele gevolgen daarvan. De taken en de functie van de eerste evaluator en tweede evaluator zijn vastgelegd. Wat de functiebeschrijvingen betreft, moet de algemene functiebeschrijving, die op het niveau van de scholengemeenschap of inrichtende macht is opgemaakt, geïndividualiseerd worden voor alle personeelsleden bij de start van het evaluatieproces. Verder ligt vast voor wie een functiebeschrijving van toepassing is, hoe die wordt opgesteld en gewijzigd kan worden en wat de inhoud ervan is. Specifiek voor het basisonderwijs is er een lijst van taken opgesteld die niet mogen opgenomen worden in de functiebeschrijving (Vlaamse regering, 1997). Tenslotte legt het wettelijk kader ook volgende aspecten vast: de duur van de evaluatieperiode, het doel van een functionerings- en evaluatiegesprek, de inhoud van het evaluatieverslag, de inhoud en afspraken met betrekking tot het evaluatiedossier en de verplichte lokale onderhandelingen.

Een evaluatie kan (in uitzonderlijke gevallen) leiden tot een **evaluatieverslag met eindconclusie 'onvoldoende'** waartegen een personeelslid beroep kan aantekenen bij het college van beroep. De samenstelling van het college van beroep, de bevoegdheden en de beroepsprocedure zijn eveneens wettelijk vastgelegd. De gevolgen van een definitieve evaluatie, twee opeenvolgende of drie definitieve evaluaties met eindconclusie 'onvoldoende' zijn verschillend voor tijdelijke personeelsleden met een aanstelling van bepaalde duur (TABD), personeelsleden die tijdelijk zijn aangesteld voor doorlopende duur (TADD), vastbenoemde personeelsleden (in een selectie- of bevorderingsambt), mandaathouders van algemeen directeur of coördinerend directeur. Tenslotte zijn ook de gevolgen voor de gepresteerde diensten na ontslag wettelijk vastgelegd.

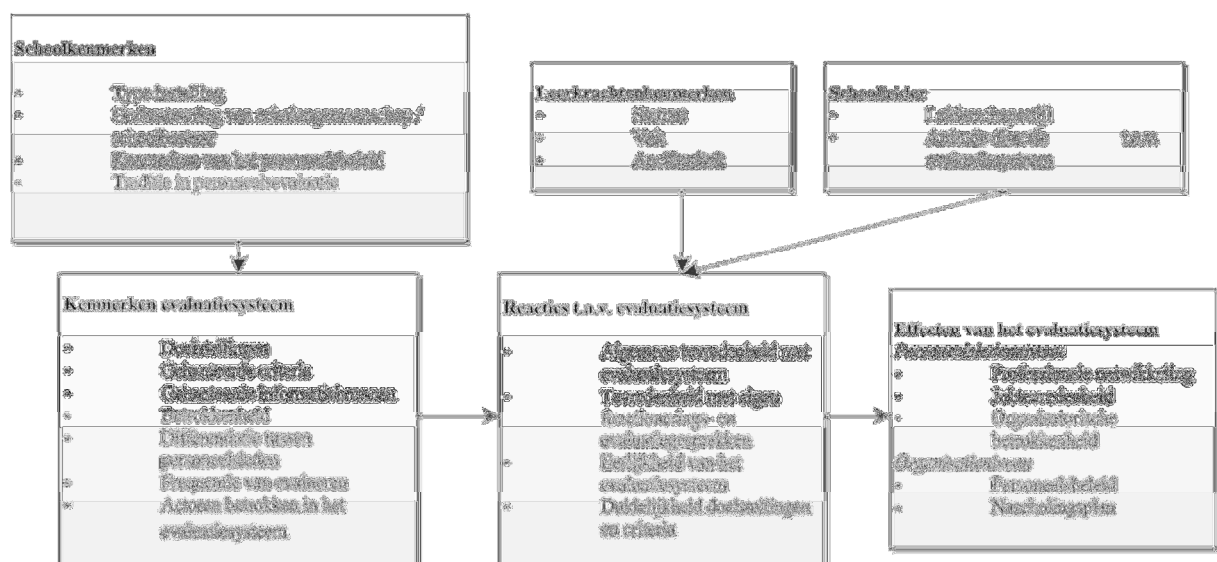
### **1.4. Verschillen tussen gemeenschapsonderwijs en gesubsidieerd onderwijs**

In de wetgeving zijn inzake functiebeschrijving en evaluatie verschillen tussen enerzijds het gemeenschapsonderwijs en anderzijds het gesubsidieerd onderwijs op te merken. Binnen het gemeenschapsonderwijs bestond reeds vóór 2007 een formeel systeem van beoordeling en evaluatie, wat binnen het gesubsidieerd onderwijs niet het geval was. Het aanduiden van evaluatoren binnen het gemeenschapsonderwijs gebeurt door de directeur, terwijl in het gesubsidieerd onderwijs het schoolbestuur daarvoor verantwoordelijk is. Verder moet de eerste evaluator binnen het gemeenschapsonderwijs behoren tot dezelfde instelling als het personeelslid. In het gesubsidieerd onderwijs moet hij/zij bovendien behoren tot hetzelfde schoolbestuur als het personeelslid. Daarnaast moet de functiebeschrijving voor personeelsleden uit het gemeenschapsonderwijs en officieel gesubsidieerd onderwijs rekening houden met algemene afspraken van het schoolbestuur, de scholengemeenschap en het arbeidsreglement. In het vrij gesubsidieerd onderwijs moet de functiebeschrijving daarnaast ook rekening houden met de arbeidsovereenkomst. Voor wat het gemeenschapsonderwijs betreft, kan de directie preventief geschorst tijdens een beroepsprocedure na een onvoldoende. Dit is niet het geval voor het gesubsidieerd onderwijs. Tenslotte kan men in het gemeenschapsonderwijs nadat het beroep behandeld werd in het College van Beroep het beroep aanvechten via de Raad van State. Het College van Beroep heeft een aparte Kamer voor het gemeenschapsonderwijs. Ook binnen het

officieel gesubsidieerd onderwijs kan een beroep dat behandeld werd door het College van Beroep aangevochten worden via de raad van state. In het vrij gesubsidieerd onderwijs echter kan het beroep aangevochten worden via de arbeidsrechtbank (Ministerie van onderwijs en vorming; 1991a, 1991b).

## 2. THEORETISCH KADER

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen en analyseren van de variatie in de werking en uitkomsten van personeelsevaluatie in het (buitengewoon) basisonderwijs en in het deeltijds kunstonderwijs. Er wordt een ordeningskader gehanteerd dat gebaseerd is op het conceptueel model van voorgaand OBPWO-onderzoek over de evaluatie van het onderwijspersoneel in het secundair onderwijs, de centra voor leerlingenbegeleiding en de centra voor volwassenonderwijs (Devos et al., 2013). *Kenmerken van het evaluatiesysteem, personeelskenmerken, (school)leiderskenmerken, reacties van leerkrachten en effecten* zowel op leerkracht- als organisatieniveau worden besproken. Bijkomend worden *schoolkenmerken* opgenomen omdat uit vorig onderzoek (Devos et al., 2013) blijkt dat deze het uitzicht van het evaluatiesysteem mee bepalen. Tot slot wordt de evaluatie van (school)leiders besproken. Onderstaande figuur visualiseert het conceptueel kader.



Figuur 6.1: Overzicht conceptueel kader

## 2.1. Kenmerken van het evaluatiesysteem

Effectieve evaluatiesystemen worden gekenmerkt door verschillende kwaliteiten (Devos, 2001-2002; Peterson & Peterson, 2006; Nolan & Hoover, 2008; Stronge & Tucker, 2003). **Een eerste kenmerk van een evaluatiesysteem is de doelstelling** van het evaluatiesysteem. Er bestaan veel redenen voor de evaluatie van personeelsleden en deze kunnen heel uiteenlopend zijn (Peterson & Peterson, 2006). Het voornaamste doel is de motivatie van personeelsleden stimuleren (Scriven, 1973), zoals ook decretaal werd vastgelegd in Vlaanderen. Een evaluatiesysteem dat gebaseerd is op angst voor sancties leidt immers niet tot verbetering in het lesgeven (Conley & Glasman, 2008). Verder worden in de literatuur twee doelen van evaluatie aangehaald: accountability en professionele ontwikkeling, die respectievelijk leiden tot *summatieve en formatieve evaluatie* (Isoré, 2009; Stronge, 2006). Summatieve evaluatie heeft als doel de kwaliteit van onderwijs en lesgeven te meten en is in dat verband te kaderen in de druk van accountability of vraag naar verantwoording (Guskey, 2000). De belangrijkste doelstelling van formatieve evaluatie is de professionele ontwikkeling van personeelsleden stimuleren en het verbeteren van de huidige praktijk. Summatieve en formatieve evaluatie zijn tenslotte sterk gebonden aan elkaar. Formatieve evaluatie vormt vaak de basis voor summatieve evaluatie, terwijl summatieve evaluatie informatie kan geven over welke acties wenselijk zijn in het kader van professionele ontwikkeling. Devos et al. (2013) stellen vast dat personeelsleden aangeven dat zij formatieve doelstellingen belangrijker vinden dan summatieve. De meest voorkomende formatieve doelstelling in het secundair onderwijs in Vlaanderen is 'het waarderen van personeelsleden of het geven van een schouderklopje'.

Op de tweede plaats zijn **evaluatiecriteria** nodig om te kunnen bepalen of personeelsleden voldoende goed functioneren. Het bepalen van deze *criteria* vraagt een akkoord over *standaarden* van goed leraarschap. Het bepalen van deze standaarden is immers cruciaal omdat ze als fundament dienen voor de criteria waarop personeelsleden geëvalueerd worden (Baeten & Van Looveren, 2008; Milanowski & Heneman, 2001). Criteria gaan na hoe goed de leerkracht zijn of haar taak invult en bijgevolg aan de standaarden tegemoet komt (Stronge & Tucker, 2003). Het onderscheid tussen standaarden en criteria is niet altijd duidelijk en wordt vaak op verschillende wijze ingevuld. Om het functioneren van personeelsleden te kunnen documenteren en evalueren, is het noodzakelijk om te definiëren wat personeelsleden moeten kunnen en weten. De standaarden voor leerkrachten vormen hiervoor de basis van het volledige evaluatiesysteem. Standaarden bestaan meestal uit domeinen, prestatiestandaarden en prestatie-indicatoren (Stronge & Tucker, 2003). In het Vlaamse evaluatiesysteem vinden deze standaarden hun vertaling in de functiebeschrijving die geïndividualiseerd wordt per personeelslid. Instellingsgebonden en -specifieke doelstellingen, persoons- en ontwikkelingsgerichte doelstellingen evenals rechten en plichten inzake nascholing en permanente vorming kunnen hierin opgenomen worden. Alles wat leerkrachten moeten kennen en kunnen, is vastgelegd in een Vlaams besluit over de basiscompetenties en beroepsprofielen van leraren. Standaarden garanderen de kwaliteit van het functioneren van het personeelslid niet. Hiervoor zijn evaluatiecriteria nodig die bepalen hoe goed het personeelslid zijn/haar taak invult. De onderwijsinstellingen mogen deze criteria zelf bepalen. Deze criteria houden verband met het systeem waarop feedback zal gegeven worden. Eerder onderzoek over het evaluatiesysteem in het secundair onderwijs toont aan (Devos et al., 2013) dat 'uitvoeren van kernactiviteiten', 'samenwerking met collega's' en 'inzet en engagement voor de school' belangrijke criteria van evaluatie te zijn. Verder rapporteerden leerkrachten binnen het TALIS-onderzoek dat 'de relaties met leerlingen', 'vlotte samenwerking met directie en collega's', 'klasmanagement', 'kennis en didactiek over het vakgebied' het meeste doorwegen bij de beoordeling van leerkrachten.

Om een eindevaluatie als 'voldoende' of 'onvoldoende' te kunnen uitspreken, zijn niet alleen criteria maar ook gegevens nodig over de prestatie van een personeelslid. Een effectief evaluatiesysteem is gebaseerd op **meerdere informatiebronnen** (Peterson & Peterson, 2006).

Klassiek in scholen is de *klasobservatie* door de directeur (Mathers, Olivia & Laine, 2008; OECD, 2009b) waaraan zowel voor- als nadelen zijn verbonden. Niettemin wordt klasobservatie als enige informatiebron afgeraden omdat het slechts een momentopname is die enkel betrekking heeft op verantwoordelijkheden in de klas (Danielson & McGreal, 2000; Peterson & Peterson, 2006; Stronge & Tucker, 2003). Aan de andere kant hebben regelmatige korte klasbezoekjes veel potentieel voor de effectieve evaluatiepraktijk (Peterson & Peterson, 2006).

*Lesplannen van leerkrachten* zijn ook een bron van evaluatie. Het voordeel is dat de kwaliteit van onderwijs verbonden is met de mate van de instructieplanning. Met een lesplan kan flexibel omgesprongen worden op het eigenlijke lesmoment. Hierbij is het belangrijk om de kwaliteit en de geschiktheid van de aanpassingen die de leerkracht maakt ook te evalueren (Mathers et al., 2008).

Een mogelijke andere manier om informatie te verzamelen over het functioneren van de leerkracht kan door de *inbreng van het personeelslid zelf*. Zo kan het personeelslid in de eerste plaats een portfolio bijhouden waarin hij/zij lesvoorbereidingen, zelf ontwikkelde toetsen, lessen, ... kan in opnemen (Danielson & McGreal, 2000; Peterson & Peterson, 2006; Stronge & Tucker, 2003). Toch zijn er heel wat nadelen verbonden aan portfolio's als bron van evaluatie. Leerkrachten geven aan dat portfolio's een eerlijke en nauwgezette maat voor hun lesgeven zijn, maar hebben bedenkingen bij de haalbaarheid omdat het opmaken veel tijd in beslag neemt. Andere nadelen van de portfolio's zijn: 1) moeilijk te beoordelen, 2) moeilijk bij te houden, 3) essentiële informatie missen, 4) excellente leerkrachten die eenvoudige materialen gebruiken benadelen en 5) worden gevormd wanneer ze nodig zijn (Peterson, Stevens & Mack, 2001). Momenteel is er geen eensgezindheid over de effectiviteit van portfolio's als evaluatiebron (Attinello, Lare & Source, 2006).

Daarnaast kunnen personeelsleden ook hun eigen presteren evalueren. *Zelfevaluatie* wordt door verschillende auteurs beschouwd als waardevol voor professioneel leren, groei en reflectie (Danielson & McGreal, 2000; Stronge & Tucker, 2003). Het wordt als een waardevol middel geschat voor het verbeteren van de eigen lespraktijk omdat het leerkrachten bij formatief evalueren bewust maakt van eigen zwaktes, sterktes en noden voor verbetering. Op deze manier kan de noodzaak van professionele ontwikkeling aan het licht gebracht worden (Mathers et al., 2008). Een directeur die een leerkracht evalueert, moet vermijden dit alleen te doen op basis van eigen ingewonnen informatie (Devos & Tuytens, 2009).

Naast de inbreng van de leerkracht kan ook *de mening van leerlingen* gevraagd worden over het functioneren van personeelsleden (Peterson, 2000; Schillemans, 2001). Recent onderzoek toont aan dat het gebruik van evaluaties voor leerlingen een meerwaarde is voor het verbeteren en verrijken van de lespraktijk, alsook voor het documenteren van de effectiviteit van instructie (Peterson & Peterson, 2006). Toch ligt leerlingenevaluatie bij veel leerkrachten moeilijk (OECD, 2009b): 1) leerlingen zouden niet matuur genoeg zijn; 2) populariteit zou een grotere rol spelen dan de bekwaamheid; 3) de beoordelingsvormen zijn onbetrouwbaar; 4) factoren zoals geslacht, klasgrootte, ... zouden de evaluatie van de leerlingen beïnvloeden en 5) evaluaties door leerlingen kunnen niet gebruikt worden om het lesgeven te verbeteren (Aleamoni, 1999). Toch is het belangrijk om leerlingen te betrekken bij de evaluatie van personeelsleden, iets wat in Vlaanderen zeer weinig gebeurt en wat nochtans als wenselijk wordt aangegeven door personeelsleden en leerlingen (Van Petegem, De Maeyer, Adriaessens & Delvaux, 2010). De 360° feedback (VSK, 2010) en de 'LLL' of leraren leren van leerlingen (Van Petegem, Deneire & Cautreels, 2008) zijn twee voorbeelden van vragenlijsten die leerlingen de kans geven hun leerkrachten feedback te geven.

Ook de *informatie over de prestaties van leerlingen* kan een zeer interessante informatiebron zijn (Peterson & Peterson, 2006). Toch blijkt dat het in de praktijk vaak zeer moeilijk is om een uitspraak te doen over het functioneren van de leerkracht op basis van gegevens over de prestaties van leerlingen. Heel wat verschillende factoren zoals motivatie, ondersteuning, voorkennis, ...

kunnen een invloed hebben op de resultaten van leerlingen waar de leerkracht geen vat op heeft (OECD, 2009b; Peterson & Peterson, 2006). Het is vaak moeilijk om goede prestatiegegevens van leerlingen te verkrijgen die rekening houden met de leerwinst van de leerlingen. Tevens zijn weinig evaluatiesystemen uitgewerkt die gegevens over leerlingenprestaties meenemen (Peterson & Peterson, 2006). Gegevens over leerlingenprestaties worden dan ook (nog) weinig of niet gehanteerd bij leerkrachtevaluaties (OECD, 2009b; Peterson & Peterson, 2006).

Ook *reacties van ouders, externen, andere personeelsleden*, ... kunnen als informatiebron dienen. Afhankelijk van de schoolfilosofie en het bedoelde gebruik van informatiebronnen kunnen deze ingezet worden. Toch dient daarbij gewaarschuwd te worden voor het principe van 360°-feedback waarbij zowel onder-, boven- als nevenschikten worden betrokken bij de uiteindelijke evaluatie. Verschillende auteurs geven aan dat de mening van deze personen niet aangewezen is voor de evaluatie van personeelsleden (Danielson & McGreal, 2000; Tuytens & Devos, 2009) omdat leerkrachten meestal enkel toegang hebben tot een beperkte informatie over het werk van andere leerkrachten en dit tot spanningen en conflicten kan leiden. Toch zijn er ook anderen die vooral de voordelen zien van het evalueren van personeelsleden door andere personeelsleden (Stronge & Tucker, 2003). Goldstein & Noguera (2006) zien Peer Assistance and Review (PAR) als een alternatief voor de directeur die als enige zijn rol als evaluator opneemt. Daarbij gaan peers, die een onderwijskundige achtergrond en kennis hebben en die aan gelijkaardige leerlingen lesgeven, personeelsleden ondersteunen in het verbeteren van hun lespraktijk en hen formeel evalueren. Hierdoor wordt de taakbelasting van de (school)leider minder, geraken leerkrachten minder geïsoleerd en vermindert het de tegenstelling tussen werk en management door het betrekken van leerkrachten (Goldstein & Noguera, 2006).

Tenslotte kan ook op basis van *een evaluatiedossier* de kwaliteit beoordeeld worden (Scriven, 1973). Het verschil met portfolio's is dat evaluatiedossiers compacter, verwerkt en bruikbaar zijn voor de eigenlijke beoordeling (Scriven, 1973). In Vlaanderen stelt het decreet dat het evaluatiedossier van een personeelslid zich in de instelling waar het personeelslid werkt, moet bevinden. Uit eerder onderzoek in het secundair onderwijs (Devos et al., 2001) blijkt dat reacties van derden, documenten en klasbezoeken de meest gebruikte informatiebronnen zijn. Er wordt gedifferentieerd volgens statuut bij klasbezoeken. De personeelsleden geven de voorkeur aan feedback van de schoolleider.

**De betrokkenheid van personeelsleden** bij het opzetten van het evaluatiesysteem (Kyriakides, Dementriou & Charalambous, 2006) en een heldere communicatie over het evaluatiesysteem (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983; Stronge & Tucker, 2003) zijn belangrijke kenmerken van effectieve evaluatiesystemen (Peterson & Peterson, 2006). Het is ook belangrijk dat personeelsleden worden betrokken bij hun eigen evaluatie (Peterson & Peterson, 2006) omdat zij in de uitgelezen positie zitten om aan te geven wat de kenmerken van hun functioneren zijn en welke informatiebronnen het best geselecteerd worden om hun functioneren te documenteren. Tenslotte kunnen personeelsleden ook betrokken zijn bij het systeem van evaluatie door hun lidmaatschap bij een onderwijsvakbond. Vakbondsleden kunnen negotiëren over instrumenten en aanpakken die de professionele groei van personeelsleden stimuleren, evaluatiecriteria of over de betrokkenheid van personeelsleden binnen evaluatiesystemen. Devos et al. (2013) rapporteren dat personeelsleden zich in het secundair onderwijs over het algemeen niet echt betrokken voelen bij het opzetten van het evaluatiesysteem in hun school. Personeelsleden zijn over het algemeen wel tevreden met de manier waarop rekening wordt gehouden met hun mening tijdens het functionerings- en evaluatiegesprek.

Een goed **evaluatiesysteem differentieert** tussen personeelsleden op basis van verschillende criteria. Zo moeten evaluatieprocedures zich in de eerste plaats aanpassen aan een breed spectrum van bekwaamheid van personeelsleden: van experts die professionele stimulansen zoeken in hun

werk tot nieuwkomers die worstelen met het lesgeven en nood hebben aan directe interventie en coaching. Scholen differentiëren dan ook vaak volgens *het statuut* waarbij gedifferentieerde evaluatieprocedures voor tijdelijke en vastbenoemde personeelsleden ontwikkeld zijn (Stronge & Tucker, 2003; Deneire et al., 2009; Ministerie van onderwijs en vorming, 2007 b). De eerstgenoemde hebben een striktere scheiding nodig tussen begeleiding en evalueren dan ervaren personeelsleden (Devos & Tuytens, 2009). Er kan ook gedifferentieerd worden volgens het aantal jaren *anciënniteit* binnen de categorie van ervaren of vastbenoemde personeelsleden. Er kan ook een onderscheid gemaakt worden tussen goede en problematische personeelsleden waarbij deze laatste een striktere en frequentere opvolging nodig hebben. *Het vak* dat men onderwijst kan ook een vorm van differentiatie zijn bij de evaluatie van personeelsleden. Bij elk vakgebied hoort specifieke vakkennis en vakdidactische kennis. Enerzijds toont onderzoek aan dat de mate waarin de evaluator expertise heeft in het vakdomein van de betrokken leerkracht van belang kan zijn voor het goede verloop van de evaluatieprocedure (Devos & Tuytens, 2009) en de reacties van de geëvalueerde (Colby, Bradshaw & Joyner, 2002; Milanowski & Heneman, 2001; Santiago et al., 2009). Anderzijds is uit recent onderzoek gebleken (Tuytens & Devos, 2011) dat vakexpertise toch niet zo belangrijk is, maar dat de leservaring van de evaluator een grotere rol speelt bij lerarenevaluatie. Het is belangrijk dat leerkrachten beoordeeld worden door mensen die weten wat goed lesgeven is, maar het is voor leerkrachten minder essentieel dat zij ook door een goede vakexpert van hun eigen vak geëvalueerd worden. *Individuele differentiatie* is de meest verregaande differentiatie omdat iedere leerkracht op een unieke en andere manier geëvalueerd kan worden naargelang eigen kwaliteiten en mogelijkheden. De doorvoering van deze differentiatie is vaak afhankelijk van de (school)leider (Peterson & Peterson, 2006). In vorig onderzoek in het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) geven personeelsleden aan dat het evaluatiesysteem voldoende differentieert tussen personeelsleden of rekening houdt met de specifieke kenmerken van de geëvalueerde. Er wordt vooral gedifferentieerd naargelang het statuut, het aantal jaren anciënniteit en het functioneren van het personeelslid. Tijdelijke personeelsleden worden strenger geëvalueerd, jongere of beginnende personeelsleden worden sterker begeleid en disfunctionerende personeelsleden worden sneller bijgestuurd. Personeelsleden uit het secundair onderwijs vinden wel dat er een onevenwicht is tussen de strenge beoordeling van tijdelijke personeelsleden en de zachte aanpak van vastbenoemde leerkrachten.

Een ander kenmerk van het evaluatiesysteem is **de frequentie van evalueren**. In een effectief evaluatiesysteem wordt aangegeven binnen welke tijdsspanne de evaluatie moet gebeuren en welke stappen moeten ondernomen worden (Stronge & Tucker, 2003). Zo kan leerkrachtevaluatie op regelmatige tijdstippen plaats vinden (bv. om de twee jaar), in sleutelfasen van personeelsleden hun carrière (bv. naar aanleiding van promotie) of op specifieke tijdstippen zoals bijvoorbeeld op het einde van een tijdelijk contract (OECD, 2009b). Ieder evaluatiesysteem legt richtlijnen in verband met de frequentie van evalueren vast. Hoewel weinig onderzoek nagaat wat de ideale frequentie van evalueren is, stellen verschillende auteurs dat het belangrijk is dat er frequent geëvalueerd wordt en dat er op verschillende momenten feedback wordt verstrekt (Devos & Tuytens, 2009; Mathers et al., 2008; Natriello, 1984).

Bij het ontwerp en de uitvoering van het evaluatiesysteem zijn **verschillende actoren betrokken**. Zowel beleidsmakers op overheidsniveau, inspectie, vakbonden als (school)leiders kunnen betrokken zijn in het ontwerp van een effectief evaluatiesysteem. Bij het evalueren van personeelsleden zijn het de evaluatoren die vooral een grote rol spelen. In de meeste gevallen zijn de evaluatoren (school)leiders (directeur) (Brandt et al., 2007). Toch blijken veel (school)leiders er niet in te slagen om betekenisvolle evaluaties te geven aan leerkrachten (Elmore, 2000). Directeurs blijken het te druk te hebben (Coplant, 2001; Grubb, Flessa, Tredway & Stern, 2003), de noodzakelijke expertise te missen (Danielson & McGreal, 2000) en potentiële conflicten uit de weg te gaan (Mathers et al., 2008). Hoewel in dat verband de voordelen van Peer and Assistance Review zijn aangeduid, is het een aanpak die veel twijfel en weerstand uitlokt. Het evalueren van personeelsleden blijkt een

belangrijke bron van macht en autoriteit te zijn voor (school)leiders. Ook in het Vlaamse decreet is in het secundair onderwijs de mogelijkheid ingebouwd om naast de directeur ook een technisch adviseur (coördinator) en adjunct-directeurs te laten fungeren als eerste evaluator. In recent onderzoek inzake evaluatie van leerkrachten in het secundair onderwijs bleek dat scholen slechts beperkt hiervan gebruik maken (Devos et al., 2013). Ook werd vastgesteld dat de meeste personeelsleden weten wie hun eerste evaluator is, maar dat weinigen weten wie de tweede evaluator is (Bollen, 2003; Devos et al., 2013). In het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs is de directeur het enige ambt dat kan worden ingeschakeld als eerste evaluator.

## 2.2. Schoolkenmerken

Uit het rapport van Devos et al. (2013) blijkt dat een aantal schoolkenmerken het evaluatiesysteem in belangrijke mate bepalen.

Een eerste kenmerk is **het type instelling**. In het traditioneel onderwijs zijn er drie onderwijsniveaus: het basisonderwijs, het secundair onderwijs en het hoger onderwijs. Naast deze onderwijsniveaus is er nog het levenslang leren, dat zich hoofdzakelijk tot volwassenen richt (Ministerie van onderwijs en vorming, 2009). In dit onderzoek wordt gefocust op *het gewoon en buitengewoon basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs (DKO)*. *Het gewoon basisonderwijs* omvat het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. Het gewoon kleuteronderwijs is toegankelijk voor kinderen van 2,5 jaar tot 6 jaar. Het gewoon lager onderwijs is bedoeld voor kinderen van 6 tot 12 jaar en omvat meestal zes aaneensluitende leerjaren. *Het buitengewoon basisonderwijs* is bedoeld voor kinderen die tijdelijk of permanent specifieke hulp nodig hebben. Dit kan omwille van een lichamelijke of mentale handicap, omwille van ernstige gedrags- of emotionele problemen of omwille van ernstige leerstoornissen. Er zijn acht types in het buitengewoon basisonderwijs, aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van een bepaalde groep kinderen (Ministerie van onderwijs en vorming, 2009). *Het DKO* is aanvullend onderwijs dat valt onder levenslang leren en richt zich zowel tot kinderen, jongeren als volwassenen. Leden kunnen zich op vrijwillige basis inschrijven en betalen hiervoor inschrijvingsgeld. Een kunstzinnige vorming van kinderen en volwassenen wordt beoogd. In het deeltijds kunstonderwijs zijn drie soorten scholen terug te vinden, namelijk academies voor beeldende kunst en academies voor muziek, woordkunst en dans en de kunstacademies die zowel beeldende kunsten als muziek, woordkunst en dans aanbieden. Binnen deze vier verschillende studierichtingen heeft elke richting zijn eigen structuur met graden en opties die wettelijk vastgelegd zijn. Kinderen kunnen vanaf 6 jaar starten in de studierichting dans en beeldende kunst. Voor de studierichtingen muziek en woordkunst is de beginleeftijd 8 jaar. Elke studierichting bestaat uit verschillende graden: een lagere graad, een middelbare graad en een hogere graad. Enkel in de studierichting beeldende kunst bestaat ook nog een specialisatiegraad. Bij het succesvol beëindigen van elke graad ontvangt de leerling een eindattest of getuigschrift dat aangeeft welk niveau hij/zij bereikt heeft (Ministerie van onderwijs en vorming, 2009). In het vorig OBPWO onderzoek (Devos et al., 2013) zijn er geen grote verschillen op te merken wat betreft de stand van zaken tussen de verschillende types van instellingen (secundaire scholen, CVO's en CLB's). De onderwijsvorm van de school blijkt wel een rol te spelen in de evaluatiecriteria die voorop gesteld worden. Zo vinden personeelsleden uit het buitengewoon secundair onderwijs dat het evaluatiesysteem sterker summatieve doelstellingen nastreeft en dat de personeelsleden meer betrokken zijn bij het evaluatiesysteem (Devos et al., 2013).

Een tweede kenmerk van het evaluatiesysteem is **de ondersteuning die vanuit het lokale niveau (de scholengemeenschap of het schoolbestuur) geboden wordt** aan de (school)leider voor het uittekenen van een evaluatiesysteem. In het Vlaams decreet rond de personeelsevaluatie zijn een aantal taken opgelijst die het (school)bestuur en de scholengemeenschap op zich moeten nemen. Daarnaast hangt het af van het (school)bestuur of de scholengemeenschap in welke mate zij hun scholen ondersteunen in het opzetten en het in praktijk brengen van het evaluatiesysteem. Tenslotte kan het (school)bestuur/ scholengemeenschap (school)leiders helpen in het verwerven van de nodige expertise op het vlak van evaluatie (Devos & Tuytens, 2009). Dit kan door het voorzien in

vorming en advies aan (school)leiders. Naast ondersteuning op het lokale niveau kunnen ook onderwijskoepels ondersteuning geven aan de (school)leiders door het ter beschikking stellen van voorbeeldmodellen voor functiebeschrijving, functionerings- en evaluatieverslagen en door het geven van richtlijnen en het organiseren van vorming en nascholingen. Devos et al. (2009) rapporteert dat men in het secundair onderwijs algemeen tevreden is met de ondersteuning die men krijgt vanuit de onderwijskoepels. Wel geven enkele bevraagde directeurs suggesties naar het optimaliseren van de nascholingen aan. De meningen zijn verdeeld met betrekking tot de ondersteuning die uitgaat van het lokale niveau. Vooral scholen waarbij het schoolbestuur volledig samenvalt met de scholengemeenschap reageren positief op het niveau van de scholengemeenschap. Onderzoek over de invoering van functiebeschrijvingen in het onderwijs stelde vast dat de uitwisseling van expertise een voordeel is bij het ontwikkelen van functiebeschrijvingen op niveau van de scholengemeenschap. Echter een nadeel is dan weer dat de functiebeschrijving weer aangepast moet worden aan de eigen school (Bollen, 2003). Veder blijkt uit een onderzoek van het OVSG dat in de meeste schoolbesturen of scholengemeenschappen algemene richtlijnen en afspraken worden vastgelegd over de evaluatiecyclus (OVSG 2012, De Nies 2012).

Een derde kenmerk is het personeelsbeleid van een school dat kan opgedeeld worden in *verschillende personeelsdomeinen*: de selectie van leerkrachten, opvang van nieuwe leerkrachten, de taakverdeling, prestatiebeoordeling, nascholing, promotie- en compensatiebeleid, ontslag, communicatie en onderwijsinnovaties (Devos, Verhoeven, Stassen & Warmoes, 2004). Het evaluatiebeleid wordt vervat binnen het domein 'prestatiebeoordeling'. De verschillende personeelsdomeinen staan in relatie met elkaar. Het evaluatiesysteem als onderdeel van het personeelsbeleid zal ook een invloed hebben op de andere personeelsdomeinen. Het personeelsbeleid van scholen bestaat uit *drie belangrijke pijlers: een hr-beleid, leiderschap en onderwijsbeleid* (Devos & Tuytens, 2009). De *hr-pijler* van het personeelsbeleid moet ervoor zorgen dat de school over goede instrumenten en technieken beschikt om medewerkers te selecteren, te beoordelen, te waarderen en verder te ontwikkelen. Goede selectie-instrumenten, een rechtvaardig en doeltreffend evaluatie-systeem, een alert en effectief vormingsbeleid zijn essentieel voor de realisatie van een goed personeelsbeleid. De *geloofwaardigheid van een personeelsbeleid* hangt sterk af van het leiderschap van de directie. Een duidelijke en gedeelde visie, een goede communicatie over de visie en het vertrouwen van de (school)leider zullen alleen overeind blijven als de leidinggevende ook geloofwaardig is. Twee specifieke gedragskenmerken blijken cruciaal te zijn om deze algemene kenmerken concreet gestalte te geven: een grote aanspreekbaarheid en zeer veel feedback. Om een krachtig *onderwijsbeleid* te realiseren, moet de (school)leider over vijf aspecten bewaken: 1) duidelijke onderwijsdoelen formuleren; 2) een strategisch middelenbeleid; 3) planning, coördinatie en evaluatie van leerkrachten en curriculum; 4) professionele ontwikkeling van leerkrachten en 5) een ordelijk en positief schoolklimaat. Alleen wanneer deze drie pijlers goed geïntegreerd zijn, ontstaat een krachtig en doeltreffend personeelsbeleid (Devos & Tuytens, 2009). Wanneer de drie pijlers van een integraal personeelsbeleid toegepast worden op de evaluatie bij leerkrachten, dan blijkt duidelijk hoe sterk de drie pijlers met elkaar vervlochten zijn. Bij de evaluatie van leerkrachten zijn er drie belangrijke componenten: een professioneel evaluatiesysteem (hr-pijler), geloofwaardig (school)leiderschap en de feedback. Het evaluatiesysteem omvat de verschillende procedures en technieken die ervoor zorgen dat de evaluatie correct en rechtvaardig verloopt. De schoolleider die de evaluatie geeft, moet ervoor zorgen dat dit systeem ook echt werkt zoals het bedoeld is. Ten slotte moet de feedback die tijdens de evaluatie verstrekt wordt, aan bepaalde voorwaarden voldoen, opdat de evaluatie effectief is (Devos & Tuytens, 2009). In het basisonderwijs zijn er *drie soorten types scholen* inzake het personeelsbeleid in kaart gebracht (Devos et al., 2004): *de HRM-, de modale en de afhankelijke scholen*. De HRM-scholen beschikken over een sterke visie en beschikken over een sterk personeelsbeleid. De modale scholen hebben een sterke tot zwakke visie en eerder een matig personeelsbeleid. Afhankelijke scholen hebben een zwakke visie alsook een zwak personeelsbeleid.

Tot slot kan er een onderscheid gemaakt worden in de **traditie van formele personeelsevaluatie** tussen het *gemeenschapsonderwijs* en het *gesubsidieerd onderwijs*. Personeelsleden van het *gemeenschapsonderwijs* kennen reeds een vroegere formele geschiedenis van personeelsevaluatie. In de toenmalige versie van het decreet rechtspositie stonden slechts een aantal bepalingen inzake beoordeling (tijdelijke personeelsleden) en evaluatie (vastbenoemde personeelsleden). Er was toen nog geen sprake van functiebeschrijvingen (Susant, 2003). Personeelsleden in het *gesubsidieerd onderwijs* werden vroeger op geen enkele formele wijze geëvalueerd (Pauwels, 2009). In veel scholen heeft men wel al ervaring met het voeren van informele functionerings- en evaluatiegesprekken bij tijdelijke personeelsleden (Devos et al., 2013).

### 2.3. Leerkrachtenkenmerken

Naast de kenmerken van effectieve evaluatiesystemen spelen ook leerkrachtenkenmerken een rol in de werking en de effecten van leerkrachtevaluatiesystemen. Ook deze kenmerken kunnen een directe invloed hebben op de reactie van personeelsleden op evaluatiesystemen en een indirecte invloed op de effecten van een evaluatiesysteem en zijn daarom ook mee opgenomen in het conceptueel kader.

Een eerste kenmerk is **het statuut** van de leerkracht. De regelgeving in verband met functionerings- en evaluatiegesprekken is verschillend naargelang het statuut van het betreffende personeelslid. Personeelsleden kunnen in het onderwijs tewerkgesteld zijn onder verschillende statuten: met name onder een contractuele aanstelling, een tijdelijke aanstelling en een vaste benoeming. Een contractuele aanstelling kan verschillende vormen aannemen, zoals contractuelen van het departement onderwijs of gesubsidieerde contractuelen. Elk van deze aanstellingen hebben een specifieke regelgeving. Een tijdelijke aanstelling kan van bepaalde duur zijn (TABD), dit is lopende over maximaal één schooljaar of van doorlopende duur (TADD), dit is een aanstelling die loopt over meerdere schooljaren. Bij een TADD kan een personeelslid zijn voorrang laten gelden indien er tijdelijke uren in de scholengemeenschap vrijkomen. Als laatste is er de vaste benoeming die een aantal voordelen heeft ten opzichte van een tijdelijke betrekking zoals garantie op vastheid van betrekking en verloning (Van Petegem & Imbrecht, 2008). Uit het TALIS-onderzoek bleek dat het statuut van een leerkracht een invloed heeft op de frequentie van beoordeling en feedback: leerkrachten met een tijdelijke aanstelling van bepaalde duur kregen meer feedback dan de overige personeelscategorieën (Deneire, et.al., 2009; Ministerie van onderwijs en vorming, 2007b). Uit onderzoek in het secundair onderwijs in verband met het evaluatiesysteem (Devos et al., 2013) blijkt dat tijdelijken meer feedback krijgen en er meer sanctionerend wordt opgetreden ten aanzien van hen in vergelijking met vastbenoemde personeelsleden. In die zin dat men de tijdelijke personeelsleden sneller geen verlenging van het contract geeft. Deze differentiatie volgens statuut vinden personeelsleden onevenwichtig. Tijdelijke personeelsleden worden veel strenger beoordeeld dan vastbenoemde personeelsleden.

Een **tweede kenmerk is het vakgebied** van een leerkracht. Bij elk vakgebied hoort specifieke vakkennis maar ook specifieke vakdidactische kennis. Evaluatoren met veel kennis over het vakgebied van de betreffende leerkracht worden door deze leerkrachten als meer behulpzaam ervaren (Colby, Bradshaw & Joyner, 2002). Geëvalueerd worden door een evaluator die weinig vertrouwd is met een vakgebied, is een bezorgdheid van leerkrachten en wordt door hen vaker minder legitiem gezien (Milanowski & Heneman, 2001; Santiago, et al., 2009). De mate waarin de evaluator expertise heeft in het vakdomein van de betrokken leerkracht kan van belang zijn voor het goede verloop van een evaluatieprocedure (Devos & Tuytens, 2009). Toch moet volgens recent onderzoek van Tuytens en Devos (2011) het belang van vak expertise gerelativeerd worden.

Een **derde kenmerk is de anciënniteit** van de leerkracht. In evaluatiesystemen wordt er vaak gedifferentieerd naargelang de ervaring van een leerkracht. Beginnende leerkrachten krijgen vaak

extra begeleiding van een mentor en worden ook frequenter geëvalueerd. Verder kunnen de procedure voor en de criteria van evaluatie verschillen naargelang de ervaring van een leerkracht (Devos & Tuytens, 2009; OECD, 2009b; Santiago et al., 2009). De reactie of houding ten opzichte van evaluatie kan ook verschillen naargelang de anciënniteit van leerkrachten. Jonge leerkrachten zullen bijvoorbeeld eerder summatieve evaluatie en nieuwe betalingsstrategieën (zoals loon op basis van prestatie) aanvaarden dan hun ouder collega's (Milanowski, 2006). Toch wordt in onderzoek gewaarschuwd voor het invoeren van differentiële verloning volgens prestaties. Dit kan makkelijk tot rivaliteit, naijver en concurrentie leiden die de werking van de scholen noch de motivatie van de personeelsleden ten goede komt.

## 2.4. De rol van de (school)leider

De rol van de (school)leider is vaak onderzocht in functie van schooleffectiviteit en schoolverbetering (Hallinger & Heck, 1998). Schoolleiders oefenen zowel indirect als direct invloed uit op de onderwijskwaliteit van personeelsleden. Indirect door bijvoorbeeld het creëren van visie en doelen, door het aanschaffen en verdelen van middelen, ... Direct door het superviseren en evalueren van de onderwijskwaliteit van personeelsleden. Schoolleiderschap is van belang voor leerkrachtevaluatie (Devos & Tuytens, 2009). Dit betekent dat de verantwoordelijkheid voor het installeren van een effectief evaluatiesysteem bij de (school)leider komt te liggen en dat de mate van effectiviteit sterk afhankelijk zal zijn van de attitude van de (school)leider (Bass, 1990; Bigman & Reavis, 2001) of de stijl van leiding geven die hij/zij hanteert.

Hoewel het belang van de (school)leider voor het verbeteren van lesgeven en het installeren van een effectief evaluatiesysteem algemeen wordt erkend, is onderzoek naar de rol die de (school)leider speelt binnen het evaluatiesysteem en zijn stijl van leiding daarbinnen vrij beperkt (Tuytens & Devos, 2010). Niettemin is schoolleiderschap in de laatste 25 jaar uitgebreid onderzocht. De twee meest dominante conceptuele modellen zijn instructioneel en transformationeel leiderschap (Hallinger, 2003).

**Instructioneel leiderschap** werd geconceptualiseerd door Hallinger (2000). Hij stelt dat er drie categorieën van instructioneel leiderschap te onderscheiden zijn die een invloed hebben op leren en instructie: 1) het definiëren van een schoolmissie, 2) het managen van het onderwijsleerproces en het curriculum en 3) het promoten van een positief schoolklimaat (Hallinger, 2000).

In de onderwijscontext kreeg **transformationeel leiderschap** aandacht in het licht van reacties tegen het top-down beleid dat gevoerd werd tijdens de hervormingen in de jaren '80. Transformationeel leiderschap wordt aan de hand van drie doelstellingen geconceptualiseerd: 1) personeelsleden helpen in het ontwikkelen en behouden van samenwerkende en professionele schoolcultuur, 2) bevorderen van ontwikkeling bij personeelsleden, 3) samen met personeelsleden problemen op een effectieve manier oplossen (Leithwood, 1992). Daarnaast onderscheiden Bass en Riggio (2006) vier aspecten van transformationeel leiderschap. Het eerste aspect is *charisma*. De charismatische leider heeft visie en wekt trots, vertrouwen en respect op bij zijn medewerkers. De tweede dimensie is *inspiratie*. Hierin staat de voorbeeldrol van de leider centraal, de communicatie van de visie en het gebruik van symbolen. Het derde aspect van transformationeel leiderschap is *intellectuele stimulatie*. De intellectueel stimulerende leider geeft medewerkers nieuwe uitdagingen en stimuleert kritisch denken over zichzelf en het werk. Het vierde aspect is *persoonlijke consideratie*. Het begeleiden van medewerkers en het coachen, het geven van feedback en het onderkennen van de behoeften van de medewerker en dit koppelen aan de missie en de visie van de organisatie. Een combinatie van deze vier elementen vormt transformationeel leiderschap (Bass & Riggio, 2006).

Instructioneel en transformationeel leiderschap zijn uitgebreid onderzocht in functie van de impact ervan op zowel leerprestaties als het verbeteren van lesgeven bij personeelsleden (Davis, Ellet & Annunziata, 2002; Robinson, Loyd, & Rowe, 2008). Marks en Printy (2003) geven aan dat een combinatie van beide modellen, **geïntegreerd leiderschap**, het meest effectief blijkt. Tuytens en Devos (2010) stellen dat hetzelfde geldt voor leerkrachtevaluaties: er is geen goed systeem van leerkrachtevaluatie dat enkel focust op verantwoordelijkheid of enkel op verbetering. De effectiviteit van geïntegreerd leiderschap bestaat er juist in als (school)leider instructioneel leiderschap bij leerkrachten uit te lokken om zo het presteren van de school en de leerkrachten te verbeteren. Ze stellen dan ook in navolging van Hallinger (2003) en Leithwood, Anderson en Wahlstrom (2004) en dat effectief leiderschap basiselementen moet bevatten van beide leiderschapsmodellen. Beide leiderschapsmodellen duiden aan dat *schoolvisie* een sleuteldimensie is in (school)leiderschap. Daarnaast leggen beide modellen de klemtoon op het feit dat leiders *ondersteuning* moeten geven aan hun teamleden. Leerkrachten zullen namelijk minder geneigd zijn om vragen of problemen over hun lespraktijk te bespreken wanneer de (school)leider niet beschikbaar is of hen niet actief ondersteund (Devos & Tuytens, 2009). Tegelijk moeten ze *structuur* inbouwen door standaarden op te stellen, hoge verwachtingen in te vullen en te verduidelijken wat verwacht wordt van de leerkrachten (Tuytens & Devos, 2010).

Ook in recent onderzoek van Leithwood en Sun (2012) werd vastgesteld dat zowel transformationeel als instructioneel leiderschap van de directie belangrijk zijn voor de wijze waarop leerkrachten de evaluatie ervaren. Devos et al. (2013) kwamen tot gelijkaardige bevindingen in het secundair onderwijs. Wel is het zo dat leerkrachten de transformationele leiderschapsstijl uitgesproken positief ervaren omdat de directie hierdoor voldoende aandacht schenkt aan het persoonlijk welzijn van de personeelsleden. Het instructioneel leiderschap wordt eerder neutraal gescoord. Dit is ook in ander buitenlands onderzoek reeds vastgesteld. Opmerkelijk was wel dat in het onderzoek in het secundair onderwijs er een negatieve relatie was tussen instructioneel leiderschap en tevredenheid over de relatie van het personeelslid met de evaluator. Mogelijk percipiëren personeelsleden instructioneel leiderschap als een controle op hun functioneren waardoor ze de relatie met hun eerste evaluator negatiever percipiëren.

**Tenslotte is de attitude** die de (school)leider tegenover het evaluatiesysteem inneemt bij het implementeren ervan (Fullan, 2001). Met attitude wordt bedoeld hoe negatief of hoe positief men tegenover een bepaald onderwerp staat (Petty & Wegener, 1998). Vinden personeelsleden dat de directeur het evaluatiesysteem ziet als een positief instrument of eerder als een administratieve verplichting? Overtuigt de directie de personeelsleden ervan dat het evaluatiesysteem waardevolle resultaten oplevert of hebben personeelsleden eerder de indruk dat de directie het evaluatiesysteem als ‘een noodzakelijk kwaad’ ziet?

Spillane, Reiser en Reimer (2002) bevestigen dat de attitude van de schoolleider ten opzichte van leerkrachtevaluatie een invloed kan hebben op de uiteindelijke uitvoering van leerkrachtevaluaties. Recent onderzoek in het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) toont aan dat directeurs over het algemeen een positieve attitude hebben t.a.v. het evaluatiesysteem. Twee opvallende kenmerken van de schoolleider bepalen mee hoe het evaluatiebeleid binnen de school wordt gevoerd, namelijk de houding van de schoolleider (positief versus negatief) ten aanzien van het evaluatiesysteem en de manier waarop men het evaluatiedecreet ingevoerd heeft of plant in te voeren (formeel versus informeel). Ook blijkt in het recent onderzoek in het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) dat de attitude van de directie ten aanzien van het evaluatiesysteem een positieve invloed heeft op de tevredenheid met, de reacties ten aanzien van het evaluatiesysteem en de ervaren effecten van het evaluatiesysteem (o.a. op het vlak van professionele ontwikkeling, jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid).

## **2.5. Reacties van personeelsleden**

Reacties van leerkrachten vormen een belangrijke component in het al dan niet slagen van een evaluatiesysteem. Bij de invoering van het evaluatiesysteem heerst er vaak een defensieve cultuur ten opzichte van het evaluatiesysteem. De negatieve houding kan een reeks van disfunctionele gevolgen hebben zoals verlies van motivatie en geen gevolg geven aan feedback. Positieve reacties daarentegen impliceren een aanvaarding van het systeem en de bereidheid om de resultaten/feedback te gebruiken (Heneman & Milanowski, 2003; Kyriakides, Demetriou, & Charalmbous, 2006; OECD, 2009b). In de literatuur worden er verschillende dimensies van reacties van leerkrachten ten aanzien van het evaluatiesysteem onderscheiden. Wij onderscheiden in dit onderzoek de tevredenheid met het evaluatiesysteem en de tevredenheid met de eigen functionerings- en evaluatiegesprekken, de eerlijkheid van het evaluatiesysteem en de duidelijkheid van doelstellingen en criteria.

Een eerste aspect van **tevredenheid** is de algemene tevredenheid met het evaluatiesysteem, die betrekking heeft op de tevredenheid met het evaluatiesysteem in zijn geheel. Leerkrachten kunnen meer of minder tevreden zijn over het evaluatiesysteem, vinden het evaluatiesysteem goed zoals het nu loopt of wensen aanpassingen te zien aan het bestaande systeem (Giles & Mossholder, 1990; Heneman & Milanowski, 2003). Daarnaast is er ook de tevredenheid met de eigen functionerings- en evaluatiegesprekken. Volgende componenten zijn hierbij belangrijk: de relatie tussen evaluator en leerkracht, de bekwaamheid van de evaluator, de bruikbaarheid van de feedback en de stress en werklast gerelateerd aan het evaluatiesysteem. De relatie tussen de evaluator en de leerkracht is een belangrijke factor voor de tevredenheid met de eigen functionerings- en evaluatiegesprekken maar ook voor de effectiviteit van het evaluatieproces. Het is belangrijk dat er een vertrouwelijke en goede relatie heerst tussen de leerkracht en zijn evaluator en dat de evaluator zich onbevooroordeeld opstelt. Zodoende dat de leerkrachten openstaan voor de feedback die ze krijgen, bereid zijn met de evaluatie-uitkomsten iets te doen, ... (Chow, Wong, Yeung, & Mo, 2002; Kelly, et al., 2008; Mo, et al., 1998). Ook de bekwaamheid van de evaluator is belangrijk. Indien de evaluator als niet competent wordt ervaren leeft de angst om een onterechte beoordeling te krijgen. Een evaluator wordt als meer competent ervaren als hij vaardigheden bezit om leerkrachten goed te evalueren, vertrouwd is met het beroep leraar, vertrouwd is met het vakgebied en de bijhorende vakdidactiek van de te beoordelen leerkracht en voldoende gelegenheid heeft om de leerkracht te kunnen observeren en op te volgen (Chow, et al., 2002; Devos & Tuytens, 2009; Milonawski & Heneman, 2001; Mo, et al., 1998). Verder is ook de bruikbaarheid van of de tevredenheid met de gekregen feedback belangrijk. Indien leerkrachten een gebrek aan goede en bruikbare feedback of suggesties voor het verbeteren van hun praktijk ervaren gaan ze de evaluatieprocedure als weinig zinvol ervaren (Heneman & Milanowski, 2003; Keeping & Levy, 2000). Ten slotte kan extra werkdruk, werklast en stress door het evaluatiesysteem ontevredenheid veroorzaken. Van leerkrachten wordt immers vaak verwacht dat ze een bijdrage leveren aan het evaluatieproces in de vorm van bijvoorbeeld portfolio's of zelfevaluaties (Heneman & Milanowski, 2003).

De gepercipieerde **eerlijkheid** van het evaluatiesysteem is een belangrijke tweede factor in de houding die leerkrachten aannemen ten aanzien van het evaluatiesysteem. Leerkrachten zullen een evaluatiesysteem meer aanvaarden of gebruiken indien ze dit systeem als meer eerlijk percipiëren (Colby, et al., 2002; Santiago, et al., 2009; Stronge & Tucker, 1999). Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen procedurele en distributieve rechtvaardigheid. Procedurele rechtvaardigheid heeft betrekking op de gepercipieerde eerlijkheid van de verschillende componenten van het proces van beoordelen. Distributieve rechtvaardigheid verwijst naar de perceptie of men de beoordeling die men gekregen heeft in verhouding is tot hetgeen dat men presteerde (Heneman & Milanowski, 2003; Kelly et al. 2008, Thurston & McNall, 2010). Eerlijkheid en tevredenheid kunnen elkaar wederzijds beïnvloeden. Ontevredenheid kan tenslotte ontstaan wanneer een prestatiebeoordeling niet overeenkomt met de beoordeling die de beoordeelde verwacht te krijgen (Thurston & McNall, 2010).

De **duidelijkheid** van de gehanteerde doelstellingen en criteria vormt ook een aspect van de reacties van leerkrachten ten opzichte van het evaluatiesysteem. Beoordelingscriteria zouden duidelijk gecommuniceerd en verstaanbaar moeten zijn om leerkrachten te motiveren en te verduidelijken wat er van hen verwacht wordt of waar ze naartoe moeten werken (Kelly, et al., 2008). Toch werd in eerder onderzoek vastgesteld (Deneire, et al., 2009; Gratton, 2004) dat leerkrachten slechts een vaag begrip hebben van de doelstellingen van het evaluatiesysteem en dat de evaluatiecriteria en -bronnen voor leerkrachten niet altijd transparant zijn.

## **2.6. Effecten van het evaluatiesysteem**

### **2.6.1. Effecten op personeelsniveau**

Op het niveau van het personeelslid situeren zich effecten op het vlak van professionele ontwikkeling, jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid. Onder **professionele ontwikkeling** vallen de activiteiten die leerkrachten ondernemen om hun vaardigheden, kennis expertise en ander karakteristieken als leerkracht te ontwikkelen (Deneire, et al., 2009; Stronge, 2006). Het evaluatiesysteem op zich leidt niet automatisch tot een verbetering in professionele ontwikkeling. Er dient een duidelijke link te zijn tussen evaluatie en professionele ontwikkeling (Danielson & McGreal, 2000; Milanowski & Kimball, 2003; OECD, 2009b; Peterson & Peterson, 2006). Leerkrachten zullen meer effecten op professionele ontwikkeling ervaren indien evaluatie gericht is op het verbeteren van de lespraktijk, formatieve doelstellingen nastreeft en de gekregen feedback bruikbaar is om het lesgeven te verbeteren. De feedback gekregen tijdens functionerings- en evaluatiegesprekken kan daarnaast ook een basis vormen om gericht aan professionele ontwikkeling te doen (Heneman & Milanowski, 2003; Isoré, 2009; Kelly, et al., 2008; Mo, et al., 1998). Toch zijn de effecten van het evaluatiesysteem op professionele ontwikkeling niet altijd even sterk aanwezig. In het TALIS-onderzoek rapporteren leerkrachten slechts weinig of beperkte effecten van beoordeling en/of feedback op hun kerntaak als leerkracht. Daarnaast zorgen functionerings- en evaluatiegesprekken zelden voor wijzingen in de mogelijkheden in professionele ontwikkelingsactiviteiten (Deneire, et al., 2009).

Een tweede mogelijk effect van het evaluatiesysteem is een effect op **jobtevredenheid**. Eerder onderzoek toonde reeds een verband aan tussen jobtevredenheid en het evaluatiesysteem van een school. Indien een evaluatiesysteem als eerlijk wordt ervaren en de beoordelingscriteria duidelijker zijn, zijn leerkrachten meer gemotiveerd. Daarnaast ligt de jobtevredenheid hoger indien personeelsleden goede ervaringen hebben met het evaluatiesysteem en meer tevreden zijn met het evaluatiesysteem. Leerkrachten ervaren ook meer publieke erkenning vanwege de directeur en collega's dankzij beoordeling en feedback (Conley, Muncy, & You, 2005; Deneire, et al., 2009; Giles & Mossholder, 1990; Kelly et al., 2008).

Als laatste kan het evaluatiesysteem een invloed hebben op de **organisatorische betrokkenheid** van een leerkracht (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974). Conley, et al. (2005) toonde aan dat positieve ervaringen en percepties t.a.v. een evaluatiesysteem samenhangen met een hogere mate van organisatorische betrokkenheid. Daarnaast zijn er ook een aantal indirecte effecten op organisatorische betrokkenheid. Zo wordt transformationeel leiderschap geassocieerd met een hoger niveau van organisatorische betrokkenheid en ook tussen jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid is er een positieve relatie (Bycio, Hackett, & Allen, 1995; Ngugi, Slegers, & Denessen, 2006).

### **2.6.2. Effecten op organisatieniveau**

Het evaluatiesysteem kan ook een invloed hebben op het **personeelsbeleid** van een school. Bij de selectie van leerkrachten kan de functiebeschrijving als richtlijn dienen. Ook de taakverdeling kan beïnvloed worden naar aanleiding van het opstellen van individuele functiebeschrijvingen, functionerings- en evaluatiegesprekken. Verder kan het evaluatiesysteem een invloed hebben op het promotie -en compensatiebeleid van een school. In de Vlaamse context gaat het dan vooral om de niet-financiële beloning zoals bijkomende verantwoordelijkheden, participatie aan het

schoolbeleid, positieve feedback en publieke erkenning. Als laatste kan het evaluatiesysteem uiteindelijk leiden tot ontslag. We kunnen hierbij een onderscheid maken tussen vrijwillig en onvrijwillig ontslag. In het eerste geval beslist de leerkracht om zelf de school te verlaten, in het tweede geval ontslaat de school de leerkracht (Devos et al, 2004; Devos et al., 2002; Ministerie van onderwijs en vorming, 2007b).

Daarnaast kan het evaluatiesysteem een invloed hebben op het **nascholingsplan** dat een school jaarlijks moet opstellen. In dit nascholingsplan staat welke nascholingen prioritair zijn, welke kosten hieraan verbonden zijn en wie nascholing mag en moet volgen. De nascholingsactiviteiten die in dit plan worden opgenomen worden bepaald op basis van de prioriteiten van de school, de ontbrekende kennis en vaardigheden van personeelsleden, de persoonlijke belangstelling van personeelsleden en het pedagogische project van een school. Functionerings- en evaluatiegesprekken kunnen een input vormen bij het opstellen van een nascholingsplan (Decreet betreffende kwaliteit van het onderwijs, B.S. 08/05/2009; Vandenberghe, 1998).

## **2.7. Evaluatie van schoolleiders**

In het kader van personeelsevaluatie is het niet onbelangrijk om ook stil te staan bij de evaluatie van (school)leiders die eveneens verplicht wordt door het evaluatiedecreet. Het is namelijk van belang dat ook (school)leiders worden geëvalueerd aangezien het de interne communicatie van organisaties aanmoedigt, de gedeelde doelbepaling tussen (school)leiders en schoolbestuur faciliteert, de evaluatoren gevoelig maakt voor de noden van de (school)leiders en de (school)leiders motiveert om hun leidinggeven te optimaliseren (Weiss, 1989). Bovendien moeten (school)leiders het goede voorbeeld geven aan zijn personeelsleden (Peterson & Peterson, 2006). Niettegenstaande het belang van (school)leiders, is er relatief weinig aandacht voor deze thematiek. Beleidsdocumenten negeren het onderwerp en onderzoek rond de evaluatie van (school)leiders is vrij beperkt, terwijl er kritische discussies gevoerd worden rond de evaluatiepraktijken voor (school)leiders (Leithwood, Begley, Coussins, 1994; Reeves, 2009).

Onderzoek stelt vast dat evaluaties van directeurs vaak niet of oppervlakkig gebeuren, slechts administratief uitgevoerd worden of dat ze onregelmatig verlopen (Murphy, Hallinger, & Peterson, 1985). Ook Devos, Verhoeven, Stassen en Warmoes (2004) vonden dat slechts een beperkt aantal schoolbesturen in Vlaanderen een formele evaluatieprocedure hebben opgebouwd en dat de meerderheid van de scholen de (school)leider enkel op het einde van de proefperiode informeel evalueren. De evaluatie van (school)leiders is allesbehalve duidelijk, systematisch of doelgericht (Davis en Hensley, 1999) en er is weinig consensus over wat beoordeeld zou moeten worden (Wallance Foundation, 2009). De taak van een (school)leider is namelijk complex en vooral contextgebonden waardoor het ontwikkelen van standaarden niet evident is (Ginsberg & Thompson, 1993). Verder zijn de standaarden van evaluatie-instrumenten vaak niet duidelijk en niet specifiek of zijn de evaluaties niet gebonden aan concrete gevolgen voor de (school)leiders (Reeves, 2009).

Harrison en Peterson (1987) stellen dan ook dat een effectief evaluatieproces voor (school)leiders in de eerste plaats duidelijk en specifiek dient te zijn en dat het begrepen moet worden door beide partijen, namelijk de evaluator en de (school)leider. Daarnaast geeft Anderson (1991) aan dat de ontwikkeling van een succesvol evaluatieprogramma voor (school)leiders nood heeft aan een bestuursorgaan die dit proces zorgvuldig plant. Tenslotte geven Peterson en Peterson (2006) aan dat (school)leiders het goede voorbeeld kunnen geven en hun eigen evaluatie kracht kunnen bijzetten door leerkrachten hun mening te laten geven op zorgvuldig geselecteerde topics (bv. “deze (school)leider helpt ons in ons werk met ouders”). Omdat de informatiebronnen voor de evaluatie van (school)leiders niet in die mate ontwikkeld zijn als deze voor leerkrachtevaluatie (Ginsberg & Berry, 1990), is het initiatief van de individuele (school)leider in het verzamelen van informatie des te meer belangrijk (Peterson & Peterson, 2006).

De perceptie en tevredenheid van (school)leiders op het gevoerde evaluatiebeleid is tenslotte uitermate belangrijk voor de effectiviteit van het evalueren. Daarbij is het van belang dat (school)leiders een gedeelde mening hebben met hun evaluatoren op het vlak van het evaluatieproces, het doel van evalueren, de bruikbaarheid en de effectiviteit van (school)leiderevaluatie wat vaak niet het geval blijkt te zijn (Harrison & Peterson, 1987; Davis & Hensley, 1999).

### 3. METHODOLOGIE

#### 3.1. Onderzoeksfasering

Om de (variatie in de) processen en effecten van de leerkrachtevaluaties te beschrijven en te verklaren voerden we een kwantitatieve verbredende studie en een kwalitatief verdiepende studie uit. Voorafgaand aan dit onderzoek werd er reeds een gelijkaardig onderzoek uitgevoerd in secundaire scholen, CLB's en CVO's (Devos, et.al., 2011).

In een eerste fase van dit onderzoek werd de literatuurstudie, de survey en de interviewleidraad aangepast en verder uitgewerkt. In een tweede fase werden de survey en de interviewleidraad uitgetest. De derde fase van het onderzoek was de survey bij personeelsleden (kwantitatief onderzoek), alsook het casestudieonderzoek (kwalitatief onderzoek). In een vierde en laatste fase van het onderzoek vond de gegevensanalyse plaats en werden de kwalitatieve en kwantitatieve data geïntegreerd.

#### 3.2. Methodologie kwantitatief luik

##### 3.2.1. Steekproef

De onderzoekspopulatie van dit onderzoek bestaat uit 2344 scholen voor gewoon basisonderwijs, 191 scholen voor buitengewoon basisonderwijs en 167 academies voor deeltijds kunstonderwijs. Om een representatieve steekproef te trekken, stratificeerden we de steekproef enerzijds voor 'net', waarbij een onderscheid gemaakt wordt tussen het gemeenschapsonderwijs, het officieel gesubsidieerd onderwijs en het vrij gesubsidieerd onderwijs. Anderzijds stratificeerden we voor 'organisatiegrootte', waarbij grootte wordt gedefinieerd als het aantal tewerkgestelde onderwijzende personeelsleden in het schooljaar 2011-2012. Voor de bepaling van de steekproefgrootte werd uitgegaan van een betrouwbaarheidsinterval van 10% en een betrouwbaarheidsniveau van 95%. Gegeven het verhoudingsgewijs kleine aandeel academies voor deeltijds kunstonderwijs en scholen voor buitengewoon basisonderwijs werden deze groepen oversampled. De uiteindelijke steekproef omvatte 90 scholen voor gewoon basisonderwijs, 10 scholen voor buitengewoon basisonderwijs en 10 DKO's.

Binnen elke instelling werd al het onderwijzend personeel van de school uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Ook aan alle eerste evaluatoren werd gevraagd de vragenlijst in te vullen. We vroegen de scholen om te streven naar een zo hoog mogelijke respons. De vragenlijstafname zelf gebeurde in de academies voor deeltijds kunstonderwijs op het einde van het derde jaar van de eerste evaluatiecyclus en in het basisonderwijs bij het begin van het vierde jaar van de evaluatiecyclus. Uiteindelijk vulden 10 academies voor deeltijds kunstonderwijs, 81 scholen voor gewoon basisonderwijs en 8 scholen voor buitengewoon basisonderwijs de vragenlijst in.

Onderwijsnet is een eerste kenmerk waarvoor gestratificeerd werd in de steekproef. In het gewoon basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs komt de verdeling in de steekproef volgens onderwijsnet overeen met de populatie. In het buitengewoon onderwijs namen er uiteindelijk enkel scholen uit het VGO en GO! deel. Toch kunnen we gezien de kleine aantallen zeggen dat de steekproefverdeling volgens net een goede weerspiegeling is van de populatie. Een tweede kenmerk waarvoor werd gestratificeerd was organisatiegrootte. In het gewoon basisonderwijs is er een lichte oververtegenwoordiging van kleine scholen en een lichte ondervertegenwoordiging van grote scholen aanwezig in de steekproef. De scholen in het buitengewoon basisonderwijs zijn een goede

afspiegeling van de organisatiegrootte in de populatie. Bij de academies voor deeltijds kunstonderwijs is er een kleine oververtegenwoordiging van grote academies. Echter de vastgestelde afwijkingen zijn slechts minimaal waardoor we nog steeds kunnen spreken van een representatieve steekproef. Een derde kenmerk waarvoor niet expliciet werd gestratificeerd maar dat ook belangrijk is, is het onderwijsaanbod binnen de instellingen. Dit onderwijsaanbod was zowel in het gewoon, buitengewoon als deeltijds kunstonderwijs evenwichtig verdeeld over de verschillende deelnemende instellingen.

In totaal ontvingen 2493 personeelsleden een uitnodiging om deel te nemen aan het onderzoek. 1419 personeelsleden vulden de vragenlijst in, zodat het algemeen responspercentage 56.9% is. Opgesplitst naar onderwijsniveaus was dit responspercentage 63.3% in het gewoon basisonderwijs, 49.7% in het buitengewoon basisonderwijs en 40% in het deeltijds kunstonderwijs.

De vragenlijst werd voornamelijk ingevuld door kleuteronderwijzers, onderwijzers en leerkrachten muziek. In het gewoon en buitengewoon basisonderwijs namen vooral vrouwen deel aan het onderzoek. In het deeltijds kunstonderwijs bestond de respondentengroep uit de helft mannen en de helft vrouwen. In het gewoon en buitengewoon basisonderwijs was de mediaan voor leeftijd 30-39 jaar, in de DKO's 40-49 jaar. De mediaan voor anciënniteit is de scholen voor gewoon en buitengewoon basisonderwijs 10-15 jaar en in de DKO's 16-20 jaar. In het basisonderwijs werkt de meerderheid van de bevroegde personeelsleden voltijds, in het deeltijds kunstonderwijs werkt de meerderheid deeltijds. In het basisonderwijs hebben de meeste personeelsleden een bachelordiploma. In het deeltijds kunstonderwijs hebben de meeste personeelsleden een masterdiploma. Wat betreft de aansluiting bij een vakbond is 65.5% in het gewoon basisonderwijs, 52.7% in het buitengewoon onderwijs en 37.5% in het deeltijds kunstonderwijs aangesloten bij een vakbond. Verder was ongeveer 5% van de deelnemende personeelsleden in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs en 2% in het deeltijds kunstonderwijs vakbondsvertegenwoordiger op het niveau van de school en de scholengemeenschap.

### **3.2.2. Ontwikkeling vragenlijst**

De vragenlijst die werd afgenomen in het kader van voorliggend onderzoek werd ontwikkeld binnen een gelijkaardig onderzoeksproject met betrekking tot het evaluatiesysteem in het secundair onderwijs, de centra voor volwassenonderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding. Voor het huidige onderzoek in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs werd de vragenlijst aangepast aan de specifieke context van beide doelgroepen. Hiervoor werden er verkennende gesprekken gevoerd met een directeur van een academie voor deeltijds kunstonderwijs en een leerkracht basisonderwijs.

Omdat de context voor de basisscholen en het deeltijds kunstonderwijs verschillend is werden er twee verschillende vragenlijsten opgesteld. In een inleidende brief kregen de respondenten uitleg over de opzet van het onderzoek. In de vragenlijst werd een korte inleiding opgenomen met instructies omtrent het invullen van de vragenlijst. In de vragenlijst zelf werden ook een aantal concepten verduidelijkt.

De vragenlijst zelf bevatte 7 delen. In het eerste deel werden een aantal leerkrachtenkenmerken bevroegd, met name geslacht, leeftijd, diploma, anciënniteit en functie binnen de instelling en aansluiting of vertegenwoordiging bij een vakorganisatie. In een tweede deel werd er gepolst naar de functie van de evaluatoren en de frequentie van evalueren. In een derde deel werden een aantal kenmerken van het evaluatiesysteem bevroegd. Meer bepaald de doelstellingen van het evaluatiesysteem, de criteria en bronnen van evaluatie, de betrokkenheid van personeelsleden bij de vormgeving van het evaluatiesysteem en de differentiatie in het evaluatiesysteem. In het vierde deel werden de kenmerken van leiderschap bevroegd: dit zijn transformationeel leiderschap, instructioneel leiderschap en de attitude van de directie t.a.v. het evaluatiesysteem. Het vijfde deel polst naar de tevredenheid van de respondenten over de aspecten van het evaluatiesysteem.

De volgende aspecten kwamen in dit deel aan bod: algemene tevredenheid over het evaluatiesysteem, duidelijkheid doelstellingen en criteria, eerlijkheid van de evaluatieprocedure en de beoordeling, tevredenheid over eigen functionerings- en evaluatiegesprekken. Een zesde deel bevraagde de effecten van het evaluatiesysteem. Het betreft hier de effecten op professionele ontwikkeling, jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid. Het zevende en laatste deel was specifiek gericht op de eerste evaluatoren van de school. Deze polste naar de stand van zaken van het evaluatiesysteem in de school en naar de bekwaamheid van de evaluator.

### 3.2.3. Analyse kader survey

In de eerste plaats werden er een aantal beschrijvende analyses uitgevoerd waarbij we gebruik maakten van beschrijvende statistieken zoals gemiddelden en standaardafwijkingen. Daarnaast werd ook de psychometrische kwaliteit van de gebruikte schalen in kaart gebracht. Om de verbanden tussen de verschillende variabelen te verklaren en de verschillen maakten we gebruik van multilevel regressieanalyses.

### 3.3. Methodologie kwalitatief luik

Het kwalitatieve luik bestaat enerzijds uit 18 casestudies (13 cases uit het gewoon basisonderwijs, 2 uit het buitengewoon basisonderwijs en 3 academies van het deeltijds kunstonderwijs) en anderzijds uit een documentenanalyse. Het kwalitatieve onderzoeksluik beoogt geen generalisering en representativiteit, maar eerder een verdieping in de werking van het huidige evaluatiesysteem voor personeelsleden in het basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs. De 18 cases werden geselecteerd op basis van purposeful en intensity sampling, namelijk een beredeneerde steekproef gebaseerd op welbepaalde criteria zoals onderwijsnet, aantal vestigingen, aantal personeelsleden en provincie.

Aan de hand van semigestructureerde interviews (vaste interviewleidraad met optionele bijvragen), documentanalyses (evaluatieprotocollen, functiebeschrijvingen, functioneringsverslagen, ...) werd informatie verzameld over de 18 cases. De bekomen data (getranscribeerde interviews en documenten) werden aan de hand van inhoudsanalyses gecodeerd en geordend in patronen, categorieën en thema's, alsook werden zowel binnen de cases als tussen de cases thema's en verbanden gegenereerd. Er vond dus een verticale en een horizontale analyse plaats (Miles & Huberman, 1994). De ordening is gebaseerd op het conceptueel kader (deductie) en op de inbreng van de cases verkregen via de dataverzameling (inductie). Het codeerschema was gebaseerd op het onderzoek van het evaluatiesysteem in het secundair onderwijs (Devos et al., 2013). De intercodeerbetrouwbaarheid (Miles & Huberman, 2004) bedroeg 86%. De analyse werd ondersteund door het softwareprogramma Nvivo. Er werden diverse maatregelen genomen om de interne en externe validiteit en de betrouwbaarheid te waarborgen. Daarnaast werden de respondenten ingelicht over de doelen en de uitvoering van het onderzoek, werd er bij opnames van interviews uitdrukkelijk toestemming gevraagd en werd volledige anonimiteit gegarandeerd (Creswell, 1994; Baarda et al., 2005).

## 4. RESULTATEN KWANTITATIEF LUIK

### 4.1. Beschrijvende resultaten

#### 4.1.1. Stand van zaken evaluatiesysteem

We polsten in de bevraagde instellingen naar de stand van zaken betreffende het evaluatiesysteem in de instelling. We polsten naar de bekendheid van de eerste en tweede evaluator, het bezitten van een algemene en individuele functiebeschrijving en de frequentie van functionerings- en evaluatiegesprekken. In *Tabel 6.1* geven we een samenvatting van de stand van zaken van het evaluatiesysteem.

*Tabel 6.1: Samenvatting stand van zaken van het evaluatiesysteem in de bevraagde scholen.*

|  | Personeelsleden |       |     |    | Directieleden |       |     |    |
|--|-----------------|-------|-----|----|---------------|-------|-----|----|
|  | BaO             | BuBaO | DKO | SO | BaO           | BuBaO | DKO | SO |

|                                                  |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Eerste evaluator is gekend                       | 96.3% | 97.3% | 86.7% | 90.1% | 97.6% | 85.7% | 100%  | 95.2% |
| Tweede evaluator is gekend                       | 42.8% | 23.2% | 26.3% | 44.8% | /     | /     | /     | /     |
| In het bezit van algemene functiebeschrijving    | 84.4% | 76.5% | 76.9% | 82.2% | 95.2% | 71.4% | 100%  | 89.2% |
| In het bezit van individuele functiebeschrijving | 61.4% | 48.0% | 38.8% | 40.3% | 62.5% | 28.6% | 71.4% | 59.0% |
| Reeds een functioneringsgesprek gehad            | 78.8% | 64.6% | 46.4% | 69.0% | 66.2% | 71.2% | 44.4% | 70.3% |
| Reeds een evaluatiegesprek gehad                 | 52.1% | 33.4% | 28.7% | 40.7% | 20.5% | 14.3% | 12.5% | 16.7% |

De meeste personeelsleden en directieleden weten wie hun eerste evaluator is. Voor de personeelsleden is de eerste evaluator meestal de directeur. De eerste evaluator van de directieleden is meestal een lid van de inrichtende macht of raad van bestuur.

De tweede evaluator is minder gekend bij de personeelsleden. In het vrij gesubsidieerd onderwijs en het officieel gesubsidieerd onderwijs wordt deze functie meestal uitgevoerd door een lid van de inrichtende macht. In het gemeenschapsonderwijs wordt de functie van tweede evaluator vaak uitgevoerd door een overkoepelend directielid van de scholengroep of de scholengemeenschap. De tweede evaluator werd slechts in één vijfde van de bevraagde scholen reeds geraadpleegd op vraag van de eerste evaluator.

Een groot deel van de personeelsleden en directieleden is in het bezit van een algemene functiebeschrijving. Deze algemene functiebeschrijving werd echter niet altijd geïndividualiseerd. In het gewoon basisonderwijs geeft 60% van de personeelsleden aan dat ze een individuele functiebeschrijving bezitten. In het buitengewoon basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs gaf minder dan de helft van de personeelsleden aan een individuele functiebeschrijving te hebben. Van de directieleden heeft 60% in het gewoon basisonderwijs en 70% in het deeltijds kunstonderwijs een individuele functiebeschrijving. In het buitengewoon basisonderwijs heeft slechts 30% van de directieleden een individuele functiebeschrijving. Echter volgens de eerste evaluatoren hebben meer personeelsleden een individuele functiebeschrijving dan dat de personeelsleden zelf aangeven. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat personeelsleden wel een individuele functiebeschrijving hebben maar zich daar niet van bewust zijn. Een vijfde van de personeelsleden geeft immers zelf aan niet te weten of ze al dan niet een individuele functiebeschrijving hebben. Een andere mogelijke verklaring is dat evaluatoren een andere definitie hebben van wat een individuele functiebeschrijving is.

Een groot aandeel, ongeveer 80%, van de personeelsleden in het gewoon basisonderwijs heeft reeds een functioneringsgesprek gehad. In het buitengewoon basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs is dit aandeel kleiner, respectievelijk 65% en 50%. In vergelijking met de personeelsleden is het aandeel directieleden dat reeds een functioneringsgesprek heeft gehad iets kleiner: ongeveer 65% in het gewoon basisonderwijs, 70% in het buitengewoon basisonderwijs en 45% in het deeltijds kunstonderwijs. Een kleiner aandeel personeelsleden heeft reeds een evaluatiegesprek gehad. In het gewoon basisonderwijs heeft de helft van de personeelsleden reeds een evaluatiegesprek gehad. In het buitengewoon basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs heeft slechts 30% van de personeelsleden reeds een evaluatiegesprek gehad. Verder heeft slechts een klein aandeel van de directieleden, 20% of minder, reeds een evaluatiegesprek gehad. Voor de functioneringsgesprekken zijn er geen verschillen op te merken tussen de antwoorden van de personeelsleden en de eerste evaluatoren. Voor evaluatiegesprekken vallen er wel verschillen op te merken: volgens eerste evaluatoren vonden er minder evaluatiegesprekken plaats dan volgens de personeelsleden.

Tussen de verschillende types van instellingen zijn er binnen het huidige onderzoek verschillen op te merken. De scholen uit het gewoon basisonderwijs staan het verst in het evaluatiesysteem. Dit wil zeggen dat binnen deze scholen de eerste en tweede evaluator het meest gekend zijn, meer

personeelsleden een algemene en individuele functiebeschrijving hebben en dat er de meeste functionerings- en evaluatiegesprekken plaats vonden. De academies voor deeltijds kunstonderwijs staan het minst ver in hun evaluatiesysteem en de scholen voor buitengewoon basisonderwijs staan iets verder met hun evaluatiesysteem dan de academies voor deeltijds kunstonderwijs. Indien we de gegevens van het huidige onderzoek vergelijken met de gegevens die werden verzameld in de secundaire scholen, kunnen we stellen dat de gewone basisscholen verder staan in hun evaluatiesysteem dan de secundaire scholen. De scholen voor buitengewoon onderwijs en academies voor deeltijds kunstonderwijs staan minder ver in het evaluatiesysteem dan de secundaire scholen. Bij de interpretatie van deze verschillen dient men rekening te houden met het moment dat de bevraging werd afgenomen binnen deze verschillende types van instellingen. In het deeltijds kunstonderwijs werd de bevraging afgenomen op het einde van het derde jaar van de eerste evaluatiecyclus. In het gewoon en buitengewoon basisonderwijs werd de bevraging afgenomen in het begin van het vierde jaar van de eerste evaluatiecyclus. In het secundair onderwijs vond de bevraging plaats in de helft van het vierde jaar van de eerste evaluatiecyclus. Concreet betekent dit onder andere dat de scholen voor gewoon basisonderwijs verder staan in hun evaluatiesysteem dan het secundair onderwijs ondanks het feit dat ze een half jaar vroeger werden bevroegd.

De stand van zaken is ook verschillend naargelang de ervaring en het statuut van de bevroegde personeelsleden. Het evaluatiesysteem staat minder ver voor personeelsleden met een tijdelijke aanstelling van bepaalde duur en personeelsleden met minder dan 3 jaar ervaring. Dit wil zeggen dat deze personeelsleden minder vaak een algemene of individuele functiebeschrijving hebben en minder vaak een functionerings- en/of evaluatiegesprekken hebben gehad.

In de meeste instellingen is er één eerste evaluator aanwezig. In het gewoon basisonderwijs is deze gemiddeld verantwoordelijk voor 22 personeelsleden, in het buitengewoon onderwijs gemiddeld voor 60 personeelsleden en in de academies voor deeltijds kunstonderwijs is deze gemiddeld verantwoordelijk voor 59 personeelsleden. Ter vergelijking, in het secundair onderwijs was de eerste evaluator gemiddeld verantwoordelijk voor 48 personeelsleden. De haalbaarheid van het evaluatiesysteem wordt, vooral in het buitengewoon onderwijs, zeer negatief ingeschat. Eerste evaluatoren vinden namelijk dat ze te weinig tijd hebben om de functionerings- en evaluatiegesprekken uit te voeren (BaO: gem=2.33; DKO: gem=2.33; BuBaO: gem=1.43<sup>1</sup>).

Het aandeel eerste evaluatoren dat een opleiding volgde tot eerste evaluator is verschillend naargelang het type onderwijsinstelling. In het basisonderwijs volgde 64.6% van de eerste evaluatoren een opleiding, in het buitengewoon basisonderwijs 42.9% en in het deeltijds kunstonderwijs volgde 80% een opleiding.

Tot slot speelt de scholengemeenschap een belangrijke rol in de ontwikkeling van het evaluatiesysteem. In bijna alle scholen voor gewoon basisonderwijs werd er op het niveau van de scholengemeenschap een algemene functiebeschrijving en een evaluatieprotocol ontwikkeld. Verder werden in de scholen waar de scholengemeenschap niet samenvalt met het schoolbestuur, op het niveau van het schoolbestuur in de helft van de gevallen geen algemene functiebeschrijving of evaluatieprotocol meer ontwikkeld. In het buitengewoon basisonderwijs werd er wel iets minder vaak samengewerkt op niveau van de schoolgemeenschap. Een algemene functiebeschrijving werd nog wel ontwikkeld op het niveau van de scholengemeenschap, maar een gezamenlijk evaluatieprotocol werd slecht bij een beperkt aantal scholen voor buitengewoon basisonderwijs op het niveau van de scholengemeenschap ontwikkeld. Verder blijkt ook dat, vooral in het gewoon basisonderwijs, de eerste evaluatoren het belangrijk vinden dat er op het niveau van de

---

<sup>1</sup> Score op vijf-puntenschaal (1= helemaal oneens tot 5= helemaal eens): 'Ik heb voldoende tijd om alle functionering- en evaluatiegesprekken uit te voeren binnen één evaluatiecyclus'.

scholengemeenschap een gezamenlijk evaluatiebeleid wordt ontwikkeld (BaO: gem=4.32; BuBaO: gem=3.14).

In het volgende deel beschrijven we een aantal aspecten van het evaluatiesysteem. In *Tabel 6.2* wordt een samenvatting gegeven van de opgenomen schalen die verschillende aspecten van het evaluatiesysteem in kaart trachten te brengen. Per schaal wordt het aantal items weergegeven. Daarnaast worden de gemiddelde schaalscore, standaardafwijking, cronbach's alfa en het aantal respondenten waarvoor een schaalscore kon berekend worden, weergegeven opgesplitst naar het type instelling.

Tabel 6.2: Overzicht van de opgenomen schalen

|                                                                   |              | BaO  |      |          |              | BuBaO |      |          |              | DKO  |      |          |              | SO   |      |          |              |
|-------------------------------------------------------------------|--------------|------|------|----------|--------------|-------|------|----------|--------------|------|------|----------|--------------|------|------|----------|--------------|
| Schaal                                                            | Aantal items | GEM  | SD   | $\alpha$ | Aantal resp. | GEM   | SD   | $\alpha$ | Aantal resp. | GEM  | SD   | $\alpha$ | Aantal resp. | GEM  | SD   | $\alpha$ | Aantal resp. |
| Formatieve doelstellingen                                         | 7            | 4.21 | .58  | .85      | 1037         | 4.31  | .60  | .90      | 146          | 3.99 | .68  | .86      | 200          | 4.11 | 1.12 | .88      | 3278         |
| Summatieve doelstellingen                                         | 6            | 2.83 | .84  | .90      | 968          | 2.84  | .88  | .85      | 136          | 2.71 | .93  | .89      | 178          | 2.79 | .88  | .85      | 3117         |
| Betrokkenheid                                                     | 4            | 2.97 | 1.10 | .89      | 855          | 2.71  | 1.12 | .87      | 126          | 2.98 | 1.24 | .91      | 158          | 2.81 | 1.12 | .89      | 2735         |
| Differentiatie                                                    | 4            | 3.64 | .82  | .92      | 788          | 3.43  | .94  | .94      | 101          | 3.44 | 1.03 | .94      | 132          | 3.46 | .90  | .91      | 2332         |
| Transformationeel leiderschap                                     | 8            | 3.80 | .82  | .90      | 987          | 3.81  | .94  | .91      | 142          | 3.61 | .89  | .91      | 186          | 3.61 | .89  | .92      | 3107         |
| Instructioneel leiderschap                                        | 6            | 3.40 | .87  | .89      | 943          | 3.00  | .97  | .90      | 128          | 3.09 | 1.03 | .91      | 180          | 3.15 | .93  | .89      | 3006         |
| Attitude van de directie tav evaluatiesysteem                     | 8            | 3.48 | .85  | .89      | 854          | 3.52  | 1.06 | .96      | 123          | 3.24 | .99  | .91      | 153          | 3.38 | .93  | .90      | 2731         |
| Algemene tevredenheid met het evaluatiesysteem                    | 3            | 3.43 | .92  | .95      | 799          | 3.02  | 1.14 | .96      | 102          | 3.16 | 1.07 | .95      | 141          | 3.24 | 1.01 | .94      | 2619         |
| Relatie tussen de evaluator en de leerkracht                      | 3            | 4.24 | .86  | .95      | 802          | 4.12  | 1.01 | .93      | 99           | 4.23 | 1.03 | .95      | 92           | 4.19 | .91  | .93      | 2305         |
| Bruikbaarheid of tevredenheid met de ontvangen feedback           | 3            | 3.89 | 1.00 | .90      | 796          | 3.89  | 1.11 | .93      | 98           | 3.71 | 1.05 | .90      | 86           | 3.72 | 1.05 | .92      | 2268         |
| Bekwaamheid van de evaluator                                      | 3            | 3.90 | 1.01 | .91      | 796          | 3.83  | 1.11 | .88      | 97           | 3.97 | .95  | .91      | 91           | 3.77 | 1.00 | .86      | 2264         |
| Duidelijkheid doelstellingen en criteria                          | 5            | 3.76 | .84  | .89      | 763          | 3.58  | .94  | .88      | 91           | 3.50 | .90  | .84      | 88           | 3.53 | .90  | .87      | 2274         |
| Eerlijkheid van de evaluatieprocedure en de beoordeling           | 8            | 3.87 | .83  | .94      | 737          | 3.69  | .91  | .94      | 90           | 3.72 | .84  | .94      | 83           | 3.70 | .85  | .94      | 2106         |
| Effect van het evaluatiesysteem op professionele ontwikkeling     | 9            | 3.27 | .95  | .96      | 794          | 3.11  | 1.00 | .95      | 96           | 2.75 | 1.05 | .96      | 92           | 2.99 | .97  | .95      | 2280         |
| Effect van het evaluatiesysteem op jobtevredenheid                | 8            | 3.12 | .97  | .95      | 788          | 2.91  | 1.07 | .95      | 97           | 2.96 | .99  | .97      | 90           | 2.96 | .99  | .94      | 2277         |
| Effect van het evaluatiesysteem op organisatorische betrokkenheid | 5            | 3.15 | 1.05 | .96      | 777          | 2.98  | 1.19 | .98      | 98           | 2.87 | 1.15 | .96      | 90           | 3.02 | 1.08 | .96      | 2241         |

Antwoordschaal is steeds van 1 tot 5. Ofwel van 1= geheel onbelangrijk tot 5= zeer belangrijk ofwel van 1= helemaal oneens tot 5= helemaal eens

#### **4.1.2. Kenmerken van het evaluatiesysteem**

Wat betreft de *doelstellingen van het evaluatiesysteem* vinden personeelsleden dat het evaluatiesysteem in hun school eerder formatieve doelstellingen (BaO: gem=4.21, BuBaO: gem=4.31, DKO: gem=3.99) nastreeft dan summatieve doelstellingen (BaO: gem=2.83, BuBaO: gem=2.84, DKO: gem=2.71). Dit wil zeggen dat het evaluatiesysteem vooral gericht is op verbetering van het functioneren en minder gericht is op verandering en beoordeling. Ze vinden dat het evaluatiesysteem de sterke punten van de geëvalueerde in kaart wil brengen en de geëvalueerde wil ondersteunen.

Om te kunnen beoordelen hoe goed een personeelslid zijn of haar job doet, baseert men zich op bepaalde *criteria*. 'De wijze waarop de geëvalueerde samenwerkt met collega's' is zowel in de gewone basisscholen (gem=4.19), scholen voor buitengewoon basisonderwijs (gem=4.20) en academies voor deeltijds kunstonderwijs (gem=3.95) het belangrijkste criterium voor evaluatie. Ook 'de wijze waarop de geëvalueerde omgaat met probleemsituaties' (BaO: gem=4.12; BuBaO: gem=4.20; DKO: gem=3.94) en 'de wijze waarop de geëvalueerde kernactiviteiten uitvoert' (BaO: gem=4.11; BuBaO: gem=4.19; DKO: gem=3.88) zijn belangrijke criteria.

Naast bepaalde criteria maakt men ook gebruik van bepaalde *bronnen* om het functioneren van personeelsleden te beschrijven. 'Eigen reflecties en zelfevaluaties van de geëvalueerde' (BaO: gem=4.02; BuBaO: gem=4.16; DKO: gem=3.98) en 'feedback van leidinggevende' (BaO: gem=4.04; BuBaO: gem=3.96; DKO: gem=3.81) worden als belangrijke bronnen beschouwd voor de evaluatie van personeelsleden.

Verder voelen personeelsleden zich in het algemeen niet echt *betrokken* bij het evaluatiesysteem in hun school (BaO: gem=2.97, BuBaO: gem=2.71, DKO=2.98). Ze voelen zich vooral niet betrokken bij de besluitvorming omtrent het evaluatiesysteem in hun school. De betrokkenheid bij de evaluatie, d.w.z. de feedback die ze kunnen geven op het evaluatiesysteem en de mogelijkheid om initiatieven te nemen omtrent de eigen evaluatie beoordelen ze hoger.

Daarnaast vinden personeelsleden dat het evaluatiesysteem voldoende differentieert tussen personeelsleden of dat het evaluatiesysteem voldoende rekening houdt met de individuele kenmerken van de geëvalueerde (BaO: gem=3.64; BuBaO: gem=3.43; DKO: gem=3.44; SO: gem=3.46). Er wordt het meest rekening gehouden met de inhoud van de functiebeschrijving van de geëvalueerde en de specifieke functie van de geëvalueerde.

#### **4.1.3. De rol van de directie**

De rol van de directie binnen het evaluatiesysteem in de school trachten we te beschrijven aan de hand van drie concepten: transformationeel leiderschap, instructioneel leiderschap en de attitude van de directie t.a.v. het evaluatiesysteem.

Het *transformationeel leiderschap* van de directie of de mate waarin de directie zijn personeelsleden tracht te motiveren en te engageren tot een doel, wordt positief beoordeeld door de personeelsleden (BaO: gem=3.80, BuBaO: gem=3.81, DKO: gem=3.71). Zo vinden ze onder meer dat de directie voldoende aandacht schenkt aan het persoonlijk welzijn van de personeelsleden en dat de directie indien nodig beschikbaar is na de werkuren om de personeelsleden te helpen.

Het *instructioneel leiderschap*, of in welke mate de directie leren en instructie tracht te beïnvloeden, wordt in het gewoon basisonderwijs positief beoordeeld (gem=3.40). In het buitengewoon basisonderwijs (gem=3.00) en het deeltijds kunstonderwijs (gem=3.09) wordt het instructioneel leiderschap van de directie eerder laag beoordeeld en vinden personeelsleden bijvoorbeeld niet dat de directie regelmatig klasbezoeken doet.

De *attitude van de directie ten aanzien van het evaluatiesysteem* wordt in het algemeen positief beoordeeld door de personeelsleden (BaO: gem=3.48; BuBaO: gem=3.52; DKO: gem=3.24). Personeelsleden vinden onder andere dat de directie het positieve karakter van het evaluatiesysteem benadrukt en zijn eerder niet van mening dat 'de directie het evaluatiesysteem als een noodzakelijk kwaad aanziet'.

#### **4.1.4. Reactie van de personeelsleden t.a.v. het evaluatiesysteem**

Er wordt gepolst naar diverse aspecten van de reactie van de personeelsleden ten aanzien van het evaluatiesysteem. We onderscheiden hierin twee deelaspecten, namelijk de algemene tevredenheid met het evaluatiesysteem en de tevredenheid met de eigen functionerings- en evaluatiegesprekken enerzijds en de reacties t.a.v. het evaluatiesysteem, waaronder de eerlijkheid van het evaluatiesysteem en de duidelijkheid van de doelstellingen en criteria, anderzijds.

De algemene tevredenheid met het evaluatiesysteem ligt rond het gemiddelde van de schaal. In het gewoon basisonderwijs (gem=3.43) zijn de personeelsleden meer tevreden met het evaluatiesysteem dan in het buitengewoon basisonderwijs (gem=3.20) en het deeltijds kunstonderwijs (gem=3.16).

De *tevredenheid met de eigen functionerings- en evaluatiegesprekken* is groter dan de algemene tevredenheid met het evaluatiesysteem. Personeelsleden zijn zeer tevreden over de relatie tussen henzelf en de eerste evaluator (BaO: gem=4.24, BuBaO: gem=4.12, DKO: gem=4.23). Ze vinden daarnaast ook dat hun eerste evaluator bekwaam is (BaO: gem=3.90; BuBaO: gem=3.83; DKO: gem=3.97). Ze zijn ook tevreden met de ontvangen feedback en vinden deze feedback bruikbaar (BaO: gem=3.89, BuBaO: gem=3.89, DKO: gem=3.71). De personeelsleden vinden ook niet dat de functionerings- en evaluatiegesprekken voor extra stress gezorgd hebben.

Verder vinden de personeelsleden *de doelstellingen en criteria van het evaluatiesysteem* voldoende *duidelijk* (BaO: gem=3.76, BuBaO: gem=3.58, DKO: gem=3.50). Ze weten doorgaans wat ze moeten doen voor een goede beoordeling te krijgen en de criteria op basis waarvan ze beoordeeld worden zijn duidelijk.

Het evaluatiesysteem wordt ook *eerlijk* bevonden door de personeelsleden (BaO: gem=4.21; BuBaO: gem=4.19; DKO: gem=4.06). Personeelsleden vinden doorgaans dat ze de beoordeling kregen die ze verdienen.

#### **4.1.5. De effecten van het evaluatiesysteem**

Gemiddeld gezien ervaren personeelsleden slechts beperkte effecten van het evaluatiesysteem. De effecten van het evaluatiesysteem op *professionele ontwikkeling* zijn het grootst. In het gewoon basisonderwijs en het buitengewoon basisonderwijs vinden personeelsleden dat het evaluatiesysteem een beperkte invloed heeft op hun professionele ontwikkeling (BaO: gem=3.27; BuBaO: gem=3.11). In het deeltijds kunstonderwijs vinden personeelsleden eerder niet (gem=2.75) dat het evaluatiesysteem een invloed heeft op hun professionele ontwikkeling. Zo vinden personeelsleden dat ze dankzij functionerings- en evaluatiegesprekken een nieuwe werkwijze en benadering proberen.

Verder ervaren personeelsleden weinig effecten van het evaluatiesysteem op hun jobtevredenheid (BaO: gem=3.12; BuBaO: gem=2.97; DKO: gem=2.57). Personeelsleden signaleren gemiddeld het kleinste effect op werkverdeling: ze vinden namelijk niet dat het evaluatiesysteem voor een betere werkverdeling heeft gezorgd. Het grootste (gemiddelde) effect is een effect op jobwaardering: personeelsleden voelen zich in het basisonderwijs meer gewaardeerd in hun job dankzij de functionerings- en evaluatiegesprekken. In het deeltijds kunstonderwijs is dit effect beperkt.

Als laatste effect bekeken we in hoeverre functionerings- en evaluatiegesprekken de *betrokkenheid* van personeelsleden bij de organisatie beïnvloeden. Personeelsleden hebben gemiddeld niet het gevoel dat door het evaluatiesysteem hun organisatorische betrokkenheid is verhoogd (BaO: gem=3.15; BuBao: gem=2.98; DKO: gem=2.87).

#### **4.1.6. Verschillen tussen onderwijsniveaus**

Tussen de verschillende types van instellingen (gewoon basisonderwijs, buitengewoon basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs) zijn er een aantal verschillen op te merken wat betreft de beoordelingen van de verschillende aspecten van het evaluatiesysteem. Opvallend is dat de meeste aspecten in het gewoon basisonderwijs positiever worden beoordeeld dan in het buitengewoon basisonderwijs of het deeltijds kunstonderwijs. Zo wordt bijvoorbeeld de betrokkenheid bij het evaluatiesysteem in het gewoon basisonderwijs positiever beoordeeld dan in het deeltijds kunstonderwijs. De algemene tevredenheid ligt in het gewoon basisonderwijs veel hoger dan in het buitengewoon basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs. De effecten op professionele ontwikkeling en organisatorische betrokkenheid worden ook opmerkelijk hoger ingeschat in het gewoon basisonderwijs in vergelijking met het deeltijds kunstonderwijs.

Indien de resultaten van het huidige onderzoek vergeleken worden met de resultaten van een gelijkaardig onderzoek in het secundair onderwijs (Devos, et. al., 2013) dan zien we dat in het gewoon basisonderwijs de meeste aspecten van het evaluatiesysteem positiever beoordeeld worden dan in het secundair onderwijs. Vooral de scores op de schalen instructioneel leiderschap, duidelijkheid van de doelstellingen en criteria liggen opmerkelijk hoger in het gewoon basisonderwijs. De verschillen tussen het secundair onderwijs, het buitengewoon onderwijs en deeltijds kunstonderwijs zijn minder eenduidig. Sommige aspecten worden gelijk beoordeeld, sommige positiever en sommige negatiever.

## **4.2. Verklarende analyses**

Met de verklarende analyses wilden we de verbanden tussen de verschillende variabelen nader onderzoeken en de verschillen tussen evaluatiesystemen verklaren. De verklarende analyses bestaan uit twee delen. In het eerste deel gaan we via multilevel regressieanalyse na wat de beïnvloedende factoren op algemene tevredenheid en de effecten van het evaluatiesysteem in het basisonderwijs zijn. In een tweede deel gaan we via multilevel regressieanalyses na wat de beïnvloedende factoren op algemene tevredenheid en de effecten van het evaluatiesysteem zijn in het gewoon basis- en secundair onderwijs.

### **4.2.1. Beïnvloedende factoren algemene tevredenheid en effecten van het evaluatiesysteem in het basisonderwijs.**

In *Tabel 6.3* vatten we de analyses samen die nagaan welke aspecten van het evaluatiesysteem in het basisonderwijs een invloed hebben op de algemene tevredenheid met het evaluatiesysteem en de effecten van het evaluatiesysteem. Eén kolom is telkens het finale model met de variabele uit de bovenste rij als afhankelijke variabele en de variabelen uit de linkerkolom als onafhankelijke variabelen. Een '+' wil zeggen dat de onafhankelijke variabele een positief effect heeft op de afhankelijke variabele en een '-' wil zeggen dat de onafhankelijke variabele een negatief effect heeft op de afhankelijke variabele. Indien een cel grijs gekleurd is, wil dit zeggen dat de onafhankelijke variabele niet werd meegenomen in de analyses.

*Tabel 6.3: Algemene tevredenheid en de effecten van het evaluatiesysteem in het basisonderwijs*

|                                   | Algemene tevredenheid | Effect op professionele ontwikkeling | Effect op jobtevredenheid | Effect op organisatorische betrokkenheid |
|-----------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------|
| TABD                              |                       |                                      |                           |                                          |
| TADD                              |                       |                                      |                           |                                          |
| Minder dan 3 jaar ervaring        |                       |                                      |                           |                                          |
| Meer dan 20 jaar ervaring         |                       |                                      |                           |                                          |
| Kleine school                     |                       |                                      |                           |                                          |
| Grote school                      |                       |                                      |                           |                                          |
| Reeds functioneringsgesprek gehad |                       |                                      |                           |                                          |
| Formatieve doelstellingen         |                       |                                      |                           |                                          |
| Summatieve doelstellingen         |                       |                                      | +                         | +                                        |
| Betrokkenheid                     | +                     | +                                    | +                         | +                                        |
| Differentiatie                    | +                     |                                      |                           |                                          |
| Transformationeel leiderschap     | +                     |                                      |                           |                                          |
| Instructioneel leiderschap        |                       |                                      |                           | +                                        |
| Attitude van de directie          | +                     | +                                    | +                         | +                                        |
| Duidelijkheid                     |                       | +                                    |                           |                                          |
| Eerlijkheid                       |                       |                                      | +                         |                                          |
| Relatie evaluator leerkracht      |                       | -                                    |                           |                                          |
| Bekwaamheid                       |                       | +                                    |                           |                                          |
| Bruikbaarheid                     |                       | +                                    | +                         |                                          |

In de nulmodellen stelden we telkens op schoolniveau en op respondentenniveau vast dat er voor de afhankelijke variabelen statistisch significante verschillen zijn. Dit wil zeggen dat verschillen tussen personeelsleden voor een deel kunnen verklaard worden door de school waartoe ze behoren. In de eindmodellen van de analyses met algemene tevredenheid, effect op professionele ontwikkeling, effect op jobtevredenheid en effect op organisatorische betrokkenheid stelden we geen statistisch significante verschillen meer vast op schoolniveau, maar wel op respondentenniveau. Voor de effecten op organisatorische betrokkenheid vonden we statistische significante verschillen op zowel school- als respondentenniveau.

De variabelen die werden opgenomen in de analyses, namelijk de achtergrondkenmerken, de rol van de directie, de kenmerken van het evaluatiesysteem, de reacties van de personeelsleden én de tevredenheid met de eigen functionerings- en evaluatiegesprekken, verklaren voor een deel de verschillen die tussen personeelsleden en scholen bestaan.

Van de achtergrondkenmerken die werden opgenomen, meer bepaald statuut, ervaring en schoolgrootte had er geen enkele een statistisch significante invloed op algemene tevredenheid of op de effecten van het evaluatiesysteem.

De kenmerken van het evaluatiesysteem hebben ook een zekere invloed op de verschillende aspecten van het evaluatiesysteem. Personeelsleden zijn meer algemeen tevreden over het evaluatiesysteem en ervaren meer effecten van het evaluatiesysteem indien ze zich meer betrokken voelen bij dit systeem. Indien een evaluatiesysteem meer differentieert tussen personeelsleden, zijn personeelsleden meer algemeen tevreden over dit systeem. Tot slot is er de merkwaardige vaststelling dat summatieve doelstellingen of doelstellingen die gericht zijn op verantwoording en beoordeling een positieve invloed hebben op jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid. Mogelijk komt dit doordat personeelsleden weten dat disfunctionerende personeelsleden kunnen gesanctioneerd worden.

Van de *kenmerken van leiderschap* is het vooral de positieve attitude van de directie die gerelateerd kan worden aan een hogere tevredenheid met en meer effecten van het evaluatiesysteem. Verder heeft transformationeel leiderschap een positieve invloed op tevredenheid en instructioneel leiderschap een positieve invloed op organisatorische betrokkenheid.

De reacties t.a.v. het evaluatiesysteem hebben slechts een beperkte invloed op de effecten van het evaluatiesysteem. Hoe duidelijker de doelstellingen en criteria zijn, hoe meer effecten personeelsleden op professionele ontwikkeling ervaren. Verder zijn personeelsleden meer tevreden met hun job indien ze het evaluatiesysteem als meer eerlijk percipiëren.

Ten slotte kan de tevredenheid met de functionerings- en evaluatiegesprekken geassocieerd worden met een aantal effecten van het evaluatiesysteem. De relatie tussen de evaluator en de leerkracht heeft een negatieve invloed op professionele ontwikkeling. Mogelijk wordt er bij een positievere relatie tussen personeelslid en evaluator, het evaluatiesysteem als minder dwingend ervaren waardoor het personeelslid minder initiatieven tot professionele ontwikkeling onderneemt. Er dient wel opgemerkt te worden dat dit effect pas optreedt na controle voor andere variabelen. De rechtstreekse correlatie tussen de relatie leerkracht evaluator en de effecten op professionele ontwikkeling is immers niet negatief. Als laatste is de bruikbaarheid van de gekregen feedback, in vergelijking met de andere variabelen, de variabele met de grootste invloed op professionele ontwikkeling en organisatorische betrokkenheid.

#### **4.2.2. Algemene tevredenheid en effecten van het evaluatiesysteem: een vergelijking tussen basis- en secundair onderwijs**

We maakten de vergelijking tussen het basis en het secundair onderwijs door in één model na te gaan wat de invloed is van de aspecten van het evaluatiesysteem in het basis- en secundair onderwijs op de algemene tevredenheid en de effecten van het evaluatiesysteem. Een samenvatting van deze analyses wordt weergegeven in *Tabel 6.4* We gebruiken dezelfde symbolen als in bovenstaande tabel. Daarenboven betekent ‘++’ dat de betreffende variabele een groter effect had in de betreffende onderwijscontext dan in de andere onderwijscontext.

Tabel 6.4: Algemene tevredenheid en de effecten van het evaluatiesysteem in het basisonderwijs en het secundair onderwijs

|                                   | Algemene tevredenheid |    | Effect op professionele ontwikkeling |    | Effect op jobtevredenheid |    | Effect op organisatorische betrokkenheid |    |
|-----------------------------------|-----------------------|----|--------------------------------------|----|---------------------------|----|------------------------------------------|----|
|                                   | BaO                   | SO | BaO                                  | SO | BaO                       | SO | BaO                                      | SO |
| Minder dan 3 jaar ervaring        |                       |    |                                      | +  |                           | +  |                                          | +  |
| Meer dan 20 jaar ervaring         |                       |    |                                      | -  |                           | -  |                                          | -  |
| Kleine school                     |                       |    |                                      |    |                           |    |                                          |    |
| Grote school                      |                       |    |                                      |    |                           |    |                                          |    |
| Reeds functioneringsgesprek gehad |                       |    |                                      |    |                           |    |                                          |    |
| Formatieve doelstellingen         |                       | +  |                                      |    |                           |    |                                          |    |
| Summatieve doelstellingen         |                       |    |                                      | +  | +                         | +  | +                                        | +  |
| Betrokkenheid                     | +                     | +  | +                                    | +  | +                         | +  | +                                        |    |
| Differentiatie                    | +                     |    |                                      |    |                           |    |                                          |    |
| Transformationeel leiderschap     | +                     | ++ |                                      |    |                           | +  |                                          | +  |
| Instructioneel leiderschap        |                       | +  |                                      | +  |                           | +  | +                                        | +  |
| Attitude van de directie          | +                     | +  | +                                    | +  | ++                        | +  | +                                        | +  |
| Duidelijkheid                     |                       |    | +                                    | +  |                           | -  |                                          |    |
| Eerlijkheid                       |                       |    |                                      | +  | +                         | +  |                                          | +  |
| Relatie evaluator leerkracht      |                       |    | -                                    | -  |                           |    |                                          |    |
| Bekwaamheid                       |                       |    | +                                    | +  |                           |    |                                          |    |
| Bruikbaarheid                     |                       |    | +                                    | +  | +                         | +  |                                          | +  |

Voor de variabelen algemene tevredenheid met het evaluatiesysteem, effect van het evaluatiesysteem op professionele ontwikkeling, op jobtevredenheid en op organisatorische betrokkenheid is er geen verschil tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. De aspecten van het evaluatiesysteem hebben wel een verschillende invloed naargelang de onderwijscontext.

Zowel in het basis als secundair onderwijs kunnen de summatieve doelstellingen, betrokkenheid, de attitude van de directie en bruikbaarheid van de ontvangen feedback positief geassocieerd worden met de algemene tevredenheid met het evaluatiesysteem en de effecten van het evaluatiesysteem. De attitude van de directie blijkt in het basisonderwijs een sterkere invloed te hebben dan het secundair onderwijs.

Er zijn ook een aantal aspecten van het evaluatiesysteem die wel een invloed hebben in het secundair onderwijs, maar slechts een beperkte invloed hebben in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs vinden personeelsleden met minder dan drie jaar ervaring dat het evaluatiesysteem meer effecten heeft en personeelsleden met meer dan 20 jaar ervaring dat het evaluatiesysteem minder effecten heeft dan personeelsleden met 3 tot 20 jaar ervaring. Dit effect vinden we niet terug in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs vinden personeelsleden die het evaluatiesysteem als eerlijker beoordelen dat het evaluatiesysteem meer effecten heeft op hun professionele ontwikkeling, jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid. In het basisonderwijs heeft eerlijkheid enkel een invloed op de effecten op jobtevredenheid.

Een ander verschil dat werd vastgesteld tussen basis- en secundair onderwijs is dat er in het eindmodel op schoolniveau in het basisonderwijs geen statistisch significante verschillen zijn, maar wel in het secundair onderwijs. Een mogelijke verklaring is dat er in het secundair onderwijs een groter aantal personeelsleden werd bevraagd waardoor de variantie, alsook de standaardfout van de

variantie nauwkeuriger kon worden geschat, zodat de kans op het vinden van statistisch significante verschillen groter is.

## 5. RESULTATEN KWALITATIEF LUIK

In de volgende paragrafen wordt een samenvatting gegeven van de resultaten van het kwalitatief luik. Per paragraaf worden de resultaten van het onderzoek in het basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs weergegeven. Daarnaast wordt ook telkens een vergelijking gemaakt met het onderzoek over het evaluatiesysteem in het secundair onderwijs (Devos et al., 2013).

### 5.1. Stand van zaken

Er kan besloten worden dat alle 18 cases een algemene *functiebeschrijving* hebben ontwikkeld. De ontwikkeling van deze algemene functiebeschrijvingen is zowel op het niveau van de scholengemeenschap, de scholengroep, het (school)bestuur en/of de school zelf gebeurd. Voor het inhoudelijk ontwerp van de functiebeschrijving heeft men zich meestal geïnspireerd op het voorbeeldmodel van de onderwijskoepels en in één case op het model van de overheid. In alle cases hebben de personeelsleden een algemene functiebeschrijving ontvangen of weten ze waar ze deze kunnen vinden. De individualisering van de functiebeschrijving is daarentegen in slechts vijf cases van de 18 volledig afgerond. Daarnaast is men in acht cases momenteel bezig met de individualisering van de functiebeschrijving in een eerste functioneringsgesprek. Uit de interviews in de overige cases blijkt dat men met de individualisering van de functiebeschrijving nog niet gestart is. Niettegenstaande men nog niet in alle cases de functiebeschrijving heeft geïndividualiseerd voor alle leerkrachten, is men in alle, met uitzondering van twee, cases gestart met het voeren van *functioneringsgesprekken*. In sommige cases wordt de functiebeschrijving geïndividualiseerd tijdens deze functioneringsgesprekken. In de meerderheid van de cases heeft men minstens één functioneringsgesprek gevoerd met alle leerkrachten. *Evaluatiegesprekken* zijn in de meerderheid van de cases nog niet gevoerd. Er wordt door de bevroagden vaak aangegeven dat de evaluatiegesprekken in de toekomst eerder een formaliteit zullen zijn. Eén case is gestart met het voeren van evaluatiegesprekken bij tijdelijke leerkrachten en twee cases zijn gestart met het voeren van evaluatiegesprekken bij tijdelijke en vastbenoemde leerkrachten. Slechts één case heeft reeds alle evaluatiegesprekken kunnen afronden.

#### ➤ Vergelijking met het secundair onderwijs

De onderzoeksresultaten uit het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) met betrekking tot de stand van zaken van functiebeschrijvingen, functioneringsgesprekken en evaluatiegesprekken zijn over het algemeen gelijklopend met de onderzoeksresultaten uit onderhavig onderzoek. In beide onderzoeken zijn in alle cases reeds algemene *functiebeschrijvingen* opgemaakt, maar nog niet in alle cases zijn individuele functiebeschrijvingen opgemaakt in overleg met de eerste evaluator en het betreffende personeelslid. Het moment van afname van beide onderzoeken is ongeveer op het zelfde tijdstip gebeurd, met name in het derde jaar van de evaluatiecyclus. In het (buitengewoon) basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs kan wel opgemerkt worden dat er reeds meer *functioneringsgesprekken* zijn afgenomen, maar minder *evaluatiegesprekken* gevoerd zijn dan op dat moment in het secundair onderwijs.

## 5.2. Procedures

Er kan besloten worden dat in de meeste cases verschillende procedures gebruikt worden om de functiebeschrijvingen te individualiseren, om functioneringsgesprekken te voeren alsook voor de verslaggeving van functioneringsgesprekken en tot slot ook voor de beoordeling van de eindevaluatie. In de meeste cases verloopt het individualiseren door middel van het oplijsten van instellingsgebonden taken. Een aantal cases individualiseren de *functiebeschrijving* door het aankruisen van instellingsgebonden taken en een paar cases maken gebruik van richtdocumenten om te individualiseren. In een aantal cases is er geen sprake van een individuele functiebeschrijving. De meerderheid van de cases beschikken zowel over documenten voor het voeren als voor de verslaggeving van *functioneringsgesprekken*. De specifieke documenten ter voorbereiding en structureren van het functioneringsgesprek kunnen opgedeeld worden in richtdocumenten en leidraaddocumenten. Beide documenten dienen om in overleg met de eerste evaluator en het betreffende personeelslid vorm te geven aan het komende functioneringsgesprek. Een aantal cases hebben geen specifieke documenten voorgelegd voor het voeren en/of de verslaggeving van de functioneringsgesprekken. Opmerkelijk is dat de meerderheid van de cases over standaarddocumenten beschikken voor de verslaggeving van *de evaluatiegesprekken*, ook al heeft de meerderheid van de cases nog geen evaluatiegesprekken gevoerd. In slechts een aantal van de cases zijn ook documenten beschikbaar voor het verloop van het evaluatiegesprek.

### ➤ Vergelijking secundair onderwijs

Net zoals in de onderzoeksresultaten van het secundair onderwijs (Devos et al., 2013), worden ook in de bevraagde cases van onderhavig onderzoek verschillende procedures gebruikt om *functiebeschrijvingen* te individualiseren. In het secundair onderwijs kon een opdeling gemaakt worden in vier categorieën terwijl in het huidig onderzoek drie categorieën op te merken zijn. Dit is te wijten aan het feit dat in het (buitengewoon) basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs bijna overal (met uitzondering van één case) vaste documenten zijn opgemaakt voor de verslaggeving van de *functioneringsgesprekken*. De meerderheid van de cases beschikken in dit onderzoek van het (buitengewoon) basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs zowel over documenten voor het voeren als voor de verslaggeving van functioneringsgesprekken. Dit is gelijklopend met het onderzoek van het secundair onderwijs (Devos et al., 2013). In beide onderzoeken worden documenten gebruikt om personeelsleden te betrekken in het verloop van het functioneringsgesprek. De inhoudelijke vormgeving van deze documenten is niet alleen in de verschillende onderzoeken verschillend, maar ook tussen de verschillende cases in elk onderzoek. Ook wat betreft de resultaten over het beschikken van standaarddocumenten voor de verslaggeving van de *evaluatiegesprekken* zijn gelijkenissen te zien tussen beide onderzoeken. In de twee onderzoeken zijn in bijna alle cases documenten ontwikkeld voor de verslaggeving van het evaluatiegesprek. Voor het verloop van de evaluatiegesprekken waren in de cases van het secundair onderwijs echter geen documenten ter beschikking gesteld. In onderhavig onderzoek werd in twee cases wel verwezen naar een document voor het verloop van een evaluatiegesprek.

## 5.3. Overgang naar het nieuwe evaluatiesysteem

De meerderheid van de bevraagde cases zijn reeds voor 2009 vertrouwd met een eigen evaluatiesysteem. Vaak verliep dit op een minder formele manier dan wat nu beschreven staat in het decreet van 2009. De drie cases van het gemeenschapsonderwijs geven allen aan dat ze reeds voor 2009 functionerings- en evaluatiegesprekken voerden van zowel tijdelijke als vastbenoemde personeelsleden. Ook in het vrij onderwijs hanteerden vijf van de negen bevraagde cases reeds een informeel evaluatiesysteem. In deze cases werden zowel gesprekken gevoerd met tijdelijke personeelsleden alsook in sommige cases met vastbenoemde personeelsleden. De drie cases uit het officieel gesubsidieerd basisonderwijs geven echter aan voorheen geen evaluatiesysteem gehad te hebben. In het deeltijds kunstonderwijs geven twee van de drie bevraagde cases aan dat er

voorheen een informeel systeem was, maar beide cases geven aan vele voordelen te zien in het nieuwe evaluatiesysteem.

#### ➤ **Vergelijking secundair onderwijs**

In de 18 bevraagde cases is men meestal voor de invoering van het decreet in 2009 reeds vertrouwd met een zeker evaluatiesysteem, hetzij op een minder formele manier. Ook in het onderzoek van het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) waren de meeste cases reeds vertrouwd met een evaluatiesysteem voor het decreet. In het onderzoek van Devos et al. (2013) waren het vooral de scholen in het gemeenschapsonderwijs die het meest vertrouwd bleken te zijn met het voeren van gesprekken bij tijdelijke en vastbenoemde personeelsleden. In onderhavig onderzoek zijn ook de scholen uit het gemeenschapsonderwijs vertrouwd met het evaluatiesysteem, maar ook reeds een aanzienlijk deel van de scholen in het vrij gesubsidieerd onderwijs voert al een tijd gesprekken met tijdelijke en/of vastbenoemde personeelsleden. In het secundair onderwijs bleken een aantal cases in het officieel gesubsidieerd onderwijs ook reeds over een bestaand evaluatiesysteem te beschikken, wat nu niet het geval is in het basisonderwijs. Twee van de drie academies (DKO) van het officieel gesubsidieerd onderwijs bleken echter wel vertrouwd te zijn met een evaluatiesysteem, maar gaven aan meer voordelen te zien in het nieuwe systeem.

### **5.4. Haalbaarheid**

Tijdsintensiviteit en het formele karakter van het evaluatiesysteem zijn de twee grootste aangegeven drempels van het evaluatiesysteem. Er wordt aangegeven dat scholen of academies met veel personeelsleden het moeilijker hebben om het evaluatiesysteem haalbaar te maken, maar hierin kan niet steeds een verband gelegd worden. Er zijn cases met veel personeelsleden die het systeem haalbaar gemaakt hebben en cases met weinig personeelsleden die het systeem nog niet geïmplementeerd hebben. De meerderheid van de cases geeft aan dat een extra actor en een goede planning kunnen bijdragen tot de haalbaarheid van het systeem. Ook de optie om enkel voor disfunctionerende leerkrachten evaluatiegesprekken in te voeren komt aan bod.

#### ➤ **Vergelijking secundair onderwijs**

De helft van de bevraagde cases in het secundair onderwijs geeft aan dat het haalbaar is om het evaluatiesysteem in te voeren. In onderhavig onderzoek geeft ongeveer twee derde van de directeurs aan dat het haalbaar is om het systeem in te voeren. In beide onderzoeken worden tijdsintensiviteit en het strenge formele karakter aangegeven als moeilijkheden van het opgelegde evaluatiesysteem. Taken delegeren en een goede planning worden in beide onderzoeken als belangrijke zaken aangegeven voor de haalbaarheid van het systeem. In de cases van het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs is er in alle cases, met uitzondering van één case, maar één evaluator. In deze bevraagde cases wordt nog eens de noodzaak benadrukt van een extra actor in het evaluatiesysteem om het systeem meer haalbaar te maken.

### **5.5. Kenmerken van het evaluatiesysteem**

Het positieve en formatieve karakter van het evaluatiesysteem wordt door de bevraagden het meest aangegeven. Waarderen en begeleiden zijn één van de meest aangehaalde **doelstellingen** van het evaluatiesysteem. Er is wel een verschil in personeelskenmerken op te merken waarbij de klemtoon van de doelstellingen eerder op het summatieve karakter ligt naar aanleiding van het statuut van TADD. Dit verschil in doelstellingen wordt door sommige bevraagde personeelsleden niet steeds positief ervaren. Naast het streng opvolgen van beginnende leerkrachten, wordt door de bevraagden verwezen naar het goed opvolgen van vastbenoemde en disfunctionerende leerkrachten. In drie cases wordt gesteld dat deze laatste personeelsleden met het evaluatiesysteem eruit gefilterd zouden moeten worden. Er kan geconcludeerd worden dat er een verband op te merken is tussen personeelskenmerken, de finaliteit van het evaluatiesysteem en de reacties van betrokken

personeelsleden. Het statuut van het personeelslid, met name tijdelijk of vastbenoemd, bepaalt hoe de doelstelling van het evaluatiesysteem gepercipieerd wordt (waarderend of sanctionerend).

In de verschillende cases wordt aangegeven dat de functiebeschrijvingen de basis zijn voor de **criteria** van het evaluatiesysteem. Net zoals de inhoud van de functiebeschrijvingen, is de inhoud van de evaluatiecriteria heel divers. Een aantal cases laten ook vrijheid voor de inbreng van criteria die door de personeelsleden worden aangegeven. De meeste functiebeschrijvingen zijn ontwikkeld op scholengroep- of scholengemeenschapsniveau. De meerderheid van de cases geeft aan dat de functiebeschrijving verschilt *per ambt* en aldus ook de evaluatiecriteria verschillen per ambt. De meerderheid van de bevroegden geeft aan dat de evaluatiecriteria niet verschillend zijn volgens *het statuut* van de personeelsleden. Enkel in het DKO wordt door de bevroegden aangegeven dat er ook verschil in criteria kan zijn tussen de verschillende *vakken*. De reacties van de bevroegden op de evaluatiecriteria zijn over het algemeen positief en goed gekend.

In de meerderheid van de bevroegde cases wordt gebruik gemaakt van diverse **informatiebronnen** om het functioneren van leerkrachten te bespreken. Vooral reacties van derden, informele contacten, documenten en klasbezoeken worden het meest gehanteerd, meestal in combinatie. *Reacties van derden* zoals reacties van kinderen, ouders en collega's worden als waardevol aanzien, maar de meeste bevroegden geven aan voorzichtig om te springen met deze verkregen info. *Documenten* zoals agenda's, aanwezigheidsregisters, jaarplanningen, handelingsplannen, virtuele documenten, intentieverklaringen ... worden ook vaak nagezien om na te gaan of de administratieve taken van het personeelslid in orde zijn. *Klasbezoeken* worden ook aangegeven als een veel gebruikte informatiebron door de directieleden. De directieleden zien het *onverwachts* binnen komen in de klas ook wel vaak als een klasbezoek waaruit ze veel informatie kunnen halen. In een aantal cases wordt ook expliciet aangehaald dat er rekening gehouden wordt *met de output van de leerlingen* door het bestuderen van rapporten en leerlingvolgsysteemtoetsen. *Zelfevaluatie en evaluatie door leerlingen* wordt een aantal keer aangehaald, maar komt in mindere mate voor. Vooral *informele contacten* op de speelplaats, in de wandelgangen, onder de middag, leraarskamers, ... blijken veel informatie te geven aan de eerste evaluator. Opmerkelijk is dat de meeste informatiebronnen gerelateerd kunnen worden aan het statuut van het personeelslid. Tijdelijke leerkrachten krijgen bijvoorbeeld meer klasbezoeken naar aanleiding van hun TADD dan vastbenoemde leerkrachten. In het algemeen kan besloten worden dat de bevroegden tevreden zijn met het gebruik van een variëteit aan informatiebronnen.

Er kan geconcludeerd worden dat er vooral **gedifferentieerd** wordt in het statuut en de anciënniteit van personeelsleden. Uit de bevragingen blijkt dat deze differentiatie zowel een gevolg als een reactie is op het evaluatiesysteem. De aanstelling voor doorlopende duur is een aanleiding tot sterke *differentiatie volgens het statuut* tussen personeelsleden, met name tijdelijke en vastbenoemde leerkrachten. TADD verkrijgt je als je 720 dagen verspreid over drie schooljaren binnen een scholengemeenschap gewerkt hebt. Bijgevolg beslissen directieleden snel of althans voor deze 720 dagen of men een tijdelijk personeelslid langer in dienst neemt. Nadien kan het personeelslid namelijk rechten opbouwen binnen de scholengemeenschap. Als het personeelslid disfunctioneert is het dan veel moeilijker om het personeelslid te ontslaan. Deze strikt formele procedures zijn reeds eerder in onderhavig rapport besproken. Volgens het huidige decreet dient de eerste evaluator uiterlijk na vier jaar een eindevaluatie uit te spreken. Hieruit volgt dat tijdelijke personeelsleden vaak geen formele eindevaluatie krijgen tijdens hun tewerkstelling. Vrees voor mogelijke procedures draagt er ook toe bij dat tijdelijke personeelsleden geen formele eindevaluatie krijgen op het einde van hun overeenkomst. Een verslag zou voor vele tijdelijke personeelsleden nochtans een meerwaarde kunnen zijn om een overzicht te hebben over zijn/haar functioneren. Dit zou inzicht kunnen leveren in het groeiproces van het tijdelijke personeelslid alsook waardevolle informatie kunnen opleveren voor de toekomstige scholen waarin het personeelslid tewerk gesteld zou kunnen worden. Momenteel wordt vaak gebruik gemaakt van

‘schoollijsten’ waarop disfunctionerende leerkrachten vermeld staan ofwel onderaan de lijst staan. Op deze manier is men binnen de scholengemeenschap op de hoogte van het functioneren van het personeelslid en voorkomt men de opbouwrechten van het personeelslid binnen de schoolgemeenschap. Naast differentiatie naargelang statuut, wordt er ook *gedifferentieerd naargelang dienstanciënniteit*. Vaak krijgen beginnende leerkrachten een mentor toegewezen. Dit is veelal een ervaren leerkracht. Ook *differentiatie naargelang het ambt en het functioneren van het personeelslid* is ter sprake gekomen.

Er kan geconcludeerd worden dat in alle bevroagde cases enige vorm van **ondersteuning** geboden is vanuit verschillend niveaus. De meerderheid van de bevroagde basisscholen en academies geeft aan dat de onderwijskoepels zowel administratieve en procesgerichte hulp inzake opzet van functiebeschrijvingen, verslagen e.d. hebben aangegeven alsook ondersteuning voor het bieden van vorming aan evaluatoren. Ook op lokaal niveau krijgen scholen ondersteuning op het niveau van de scholengemeenschap en/of het schoolbestuur: gemeenschappelijke afspraken over de functiebeschrijvingen, het verloop van het evaluatieproces, aanduiden van evaluatoren en inrichten van vormingen die onder meer ingericht worden door de onderwijskoepels. Vaak worden er niet alleen formele en decretale afspraken gemaakt, ook niet-verplichte afspraken worden gesloten binnen een aantal scholengemeenschappen. Uit de reacties blijkt dat de meerderheid van de bevroagden tevreden te zijn van de verkregen ondersteuning door de onderwijskoepels. De reacties over de ondersteuning op lokaal niveau zijn gemengd. Opvallend is dat er vooral positieve reacties zijn in de scholen zijn waar er een zeer goede samenwerking is tussen het schoolbestuur en de scholengemeenschap.

Decretaal zijn de meeste vakbondsafgevaardigden en personeelsleden **betrokken** bij de opzet van het evaluatiesysteem via de lokale onderhandelingscomités van de verschillende netten. Er zijn ook personeelsleden die aangeven niet zo goed geïnformeerd te zijn over het evaluatiesysteem. De meeste personeelsleden werden eenmalig ingelicht bij de invoering van het evaluatiesysteem via een personeelsvergadering, algemene raad of een pedagogische studiedag. Dit is verschillend van school tot school en heeft ook soms te maken met de betrokkenheid en affiniteit van de directeur met betrekking tot het evaluatiesysteem (schoolleiderskenmerk). Af en toe wordt ook beroep gedaan op de vakbondsafgevaardigde om de personeelsleden in te lichten. De meeste reacties zijn positief ten aanzien van de onderhandeling van het evaluatiesysteem. De persoonlijkheid en attitude van de directeur blijkt hier een rol in te spelen en zal verder besproken worden in het volgende hoofdstuk.

In alle scholen blijkt de eerste **evaluator** de directeur te zijn en voert deze meestal de taken uit zoals decretaal voorgeschreven. Decretaal is vastgelegd dat de eerste evaluator moet aangesteld zijn in een selectie- of bevorderingsambt. Mits er in het (buitengewoon) basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs geen selectieambten zijn en het ambt ‘directeur’ het enige bevorderingsambt is, kan de directeur als enige ambt personeelsleden evalueren. Verschillende bevroagden geven aan dat er meerder evaluatoren moeten ingezet kunnen worden om de taak van de eerste evaluator te ontlasten. In enkele cases wordt aangegeven dat collega’s ondersteuning zouden kunnen bieden, een andere case geeft aan dat er meer beroep zou kunnen gedaan worden op beleidsondersteuners, zorgcoördinatoren,... kortom mensen van het middenkader. Enkel in twee bevroagde cases wordt momenteel op een extra persoon beroep gedaan om de directeur te ondersteunen bij de taak van eerste evaluator en dat is de adjunct-directeur. Er is meer diversiteit op te merken in diegene die de taak van tweede evaluator op zich neemt. Meestal is het een lid van het schoolbestuur die aangesteld is als tweede evaluator. Een coördinerend directeur, een directeur van een andere school in de scholengemeenschap of andere academie komt ook in een aantal cases aan bod. De keuze van deze rol wordt op niveau van de scholengemeenschap of het schoolbestuur bepaald. In de meerderheid van de cases is de rol van de tweede evaluator eerder beperkt geweest omdat de meeste scholen nog niet ver staan in het voeren van evaluatiegesprekken. Uit de reacties

van de bevroagden blijkt dat de meesten wel tevreden zijn dat er een tweede evaluator is en dat deze de rol van de kwaliteitsbewaker op zich neemt. In de cases worden zowel voor- als nadelen aangegeven van de ingevulde functies van de tweede evaluator.

#### ➤ **Vergelijking secundair onderwijs**

Net zoals in het secundair onderwijs, worden *de doelstellingen van het evaluatiesysteem* vooral als positief gepercipieerd onder de bevroagden van onderhavig onderzoek. De meeste doelstellingen sluiten aan bij de formatieve evaluatie zoals gekaderd binnen het conceptueel model. Tevens wordt in beide onderzoeken aangegeven dat er bij de personeelskenmerken een verschil in het statuut van het personeelslid kan opgemerkt worden op het gebied van doelstellingen. Tijdelijken worden nadrukkelijker opgevolgd dan vastbenoemde leerkrachten. De reacties van tijdelijke en vastbenoemde personeelsleden ten aanzien van de gepercipieerde doelstellingen zijn in beide onderzoeken positief. Er kan geconcludeerd worden dat in beide onderzoeken een verband op te merken is tussen personeelskenmerken, de finaliteit van het evaluatiesysteem en de reacties van betrokken personeelsleden.

In tegenstelling tot het onderzoek in het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) waarbij de *evaluatiecriteria* meestal ontwikkeld zijn op schoolniveau, zijn de meeste evaluatiecriteria in het basisonderwijs ontwikkeld op het niveau van de scholengroep of scholengemeenschap. In het buitengewoon basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs gebeurde de ontwikkeling echter wel op schoolniveau. Net zoals in het secundair onderwijs, is de inhoud van de evaluatiecriteria heel divers en meestal gebaseerd op de functiebeschrijvingen. De meerderheid van de cases geeft aan dat de evaluatiecriteria verschillen per ambt, maar niet volgens het statuut van de personeelsleden. Enkel in het DKO wordt door de bevroagden aangegeven dat er ook verschil in criteria kan zijn tussen de verschillende vakken. Ook dit is gelijklopend met het onderzoek in het secundair onderwijs. In beide onderzoeken zijn de reacties van de bevroagden op de evaluatiecriteria over het algemeen positief en goed gekend.

In beide onderzoeken wordt in de meerderheid van de bevroagde cases gebruik gemaakt van *diverse informatiebronnen* om het functioneren van leerkrachten te bespreken. Vooral reacties van derden, informele contacten, documenten en klasbezoeken worden het meest gehanteerd. In het basisonderwijs en DKO ligt de klemtoon nog meer op informele contacten waarbij de schoolleider het functioneren van het personeelslid ziet op informele momenten: speelplaats, leraarskamer, middag, ..., meestal in combinatie. In beide onderzoeken wordt er af en toe ook rekening gehouden met de prestaties van leerlingen. Zelfevaluatie wordt nog meer gehanteerd in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs en het DKO. De evaluatie door leerlingen wordt een aantal keer aangehaald, maar komt in beide onderzoeken minder expliciet voor. In beide onderzoeken kunnen de informatiebronnen gerelateerd worden aan het statuut van het personeelslid. Tijdelijke leerkrachten krijgen bijvoorbeeld meer klasbezoeken naar aanleiding van hun TADD dan vastbenoemde leerkrachten. De reacties in het basisonderwijs en DKO zijn over het algemeen positief, alsook in het secundair onderwijs.

In beide onderzoeken wordt aangegeven dat er *gedifferentieerd wordt volgens het statuut, dienstanciënniteit, het ambt en het functioneren van het personeelslid*. Er wordt voornamelijk veel gedifferentieerd naar statuut. Tijdelijke leerkrachten krijgen een intensere opvolging en vroegere beoordeling naar aanleiding van het verwerven van een mogelijk TADD. Vaak wordt hierbij geen verslag opgemaakt uit schrik voor de hieruit volgende procedures. Er wordt echter wel vaak gebruik gemaakt van schoollijsten of zwarte lijsten waarop goed of slecht functionerende leerkrachten op een lijst geplaatst worden. Deze lijst circuleert binnen de scholengemeenschap om op deze manier de doorlopende aanstelling van tijdelijke leerkrachten te vermijden. De effecten en reacties van de

bevraagden zijn erg gelijklopend in beide onderzoeken. De reacties op deze differentiatie en effecten zijn in beide onderzoeken zowel positief als negatief.

Zowel in het onderzoek van het secundair als het basisonderwijs kan geconcludeerd worden dat in alle bevraagde cases enige vorm van *ondersteuning* geboden is vanuit verschillend niveaus. In beide onderzoeken blijken de decretale afspraken op zowel het centraal als lokaal niveau nageleefd te worden. Daarenboven worden vaak niet-verplichte afspraken gemaakt op lokaal niveau. De reacties over de tevredenheid van de onderwijsskorpels zijn in het algemeen positief. De meningen over de ondersteuning op lokaal niveau zijn verdeeld. In beide onderzoeken valt op dat er vooral een tevredenheid qua ondersteuning heerst op lokaal niveau waar er een nauwe samenwerking heerst tussen de scholengemeenschap en het schoolbestuur.

In beide onderzoeken zijn relaties op te merken tussen de *kenmerken betrokkenheid en communicatie* van het evaluatiesysteem, de personeelskenmerken, schoolleiderskenmerken en de hieruit volgende reacties. De meeste vakbondsafgevaardigden en personeelsleden zijn betrokken bij de opzet van het evaluatiesysteem via de lokale onderhandelingscomités van de verschillende netten en blijken hier ook tevreden mee te zijn. Net zoals in het onderzoek van het secundair onderwijs, worden in onderhavig onderzoek de meeste personeelsleden eenmalig ingelicht bij de invoering van het evaluatiesysteem via een personeelsvergadering, algemene raad of een pedagogische studiedag. In het basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs wordt vaak beroep gedaan op de vakbondsafgevaardigde om de personeelsleden vertrouwd te maken met het evaluatiesysteem of om informatie te geven aan de personeelsleden.

Wat betreft *actoren als kenmerk van het evaluatiesysteem*, situeert het grote verschil van onderhavig onderzoek met het onderzoek van het secundair onderwijs zich bij de 1<sup>ste</sup> evaluator. In het onderzoek van het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) is het in de meeste cases mogelijk om meerdere 1<sup>ste</sup> evaluatoren aan te stellen. Dit is niet het geval in het basisonderwijs. De onderwijsvorm of het vak blijkt ook geen invloed te hebben bij de keuze van de 1<sup>ste</sup> of 2<sup>de</sup> evaluator in het onderzoek van het basis en deeltijds kunstonderwijs. Gelijklopend in beide onderzoeken zijn de diverse invullingen van de tweede evaluator, met meestal een lid van het schoolbestuur als tweede evaluator. De bevraagden in de twee onderzoeken geven aan dat tot op heden de 2<sup>de</sup> evaluator nog niet veel aan bod is gekomen in het evaluatiesysteem omdat er nog weinig evaluatiegesprekken gevoerd zijn. Tot slot kan geconcludeerd worden dat in beide onderzoeken de keuze van het schoolbestuur, de scholengemeenschap of de directeur bepalend zijn in de keuze van de 1<sup>ste</sup> en 2<sup>de</sup> evaluator, alsook de richtlijnen die vanuit centraal niveau gegeven worden. De reacties van de bevraagden die hieruit vloeien zijn zowel negatief als positief met betrekking tot de keuze van de actoren.

## **5.6. (School)leiderskenmerken**

Er kan besloten worden dat er verschillen zijn op het vlak van de *attitude van schoolleiders* ten aanzien van het evaluatiedecreet, alsook in de *manier van uitvoering* van het evaluatiesysteem. In de meerderheid van de cases staan de directeurs positief ten aan zien van het evaluatiesysteem en slagen ze er op een formele of informele manier in leerkrachten te begeleiden en of te evalueren. Daarnaast geven de bevraagden zowel kenmerken van de leiderschapstijl van een mentor als van een manager aan bij de vraag naar *kwaliteitskenmerken van een goede evaluator*. Het is wel opmerkelijk dat de klemtoon wordt gelegd op de relatiegerichte kenmerken van een mentor. Tot slot wijzen bijna alle bevraagden naar de veelomvattende taak van een directeur.

### **➤ Vergelijking met het secundair onderwijs**

Net zoals in het onderzoek van het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) kan in dit onderzoek opgemerkt worden dat er verschillen zijn op het vlak van attitude van de directeur en de mate van uitvoering van het evaluatiesysteem tussen de instellingen. Er kan wel opgemerkt worden dat de bevroagde directeurs in het basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs positiever staan ten aanzien van het evaluatiesysteem dan de bevroagde directeurs van het secundair onderwijs. Daarnaast geven de bevroagden in beide onderzoeken zowel kenmerken van een mentor rol als van een manager rol, met de klemtoon op de mentor rol.

### 5.7. Reacties

Er kan gesteld worden dat de bevroagden in het algemeen positief staan tegenover het ingevoerde evaluatiesysteem in hun instelling. Enkel in case C worden voornamelijk negatieve reacties geuit. Het formele evaluatiesysteem wordt in case C ook niet uitgevoerd. Er worden vooral veel voordelen aangegeven van de functiebeschrijvingen en functioneringsgesprekken. Het is moeilijk om veel reacties weer te geven over de evaluatiegesprekken aangezien dit in weinig cases effectief reeds ingevoerd is. De enkele reacties die over evaluatiegesprekken weergegeven worden, zijn meestal negatief. De omslachtige procedures, te weinig impact, onnodig voor alle personeelsleden zijn de meest voorkomende negatieve argumenten.

#### ➤ Vergelijking met het secundair onderwijs

Net zoals in het onderzoek van het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) staan de meeste bevroagden in onderhavig onderzoek positief ten aanzien van het evaluatiesysteem, met uitzondering van de evaluatiegesprekken. Vooral functioneringsgesprekken worden positief aanzien. In beide onderzoeken zijn er weinig evaluatiegesprekken gevoerd en aldus weinig reacties. De weinige reacties over evaluatiegesprekken zijn in beide onderzoeken ook weinig veelbelovend.

### 5.8. Effecten

Er kan besloten worden dat de invoering van het evaluatiesysteem effecten op het personeelsniveau en het organisatieniveau teweeg brengt, alsook enkele neveneffecten. De bevroagden halen zowel positieve als negatieve effecten aan op deze niveaus. *Op personeelsniveau* blijkt het evaluatiesysteem vooral een invloed te hebben op het functioneren van personeelsleden. Zowel tijdelijke leerkrachten als vastbenoemden geven aan het waardevol te vinden om inzicht te hebben in hun functioneren. In een aantal cases is het evaluatiesysteem verbonden aan nascholingen, maar in een aantal ook niet. Vooral de individuele nascholing blijkt verbonden te zijn met functioneringsgesprekken, algemene nascholingen met de school zijn minder verbonden aan het systeem. Het evaluatiesysteem lijkt ook invloed te hebben op de jobtevredenheid van personeelsleden, maar niet zozeer op de organisatorische betrokkenheid. *Op organisatieniveau* is er vaak een link met het personeelsbeleid, maar er zijn geen grote effecten van het evaluatiesysteem op te merken. Het evaluatiesysteem blijkt weinig invloed te hebben op de selectie van personeelsleden aangezien in grootsteden vaak aangegeven wordt dat men met een lerarentekort kampt. Het evalueren van personeelsleden heeft weinig effect op het promotie- en compensatiebeleid. Enkele bevroagden doen wel voorstellen waardoor dit mogelijk zou kunnen worden met het evaluatiesysteem. Ten slotte treden ook een aantal *neveneffecten* op specifiek naar aanleiding van het evaluatieluik van het evaluatiesysteem. Tijdelijke personeelsleden krijgen niet steeds een gemotiveerd evaluatieverslag uit schrik voor de hieruit volgende procedures. Bij TADD en vastbenoemde leerkrachten wijzen de bevroagden vooral op de gevolgen van zware eindprocedures bij het uitspreken van een eindevaluatie.

#### ➤ Vergelijking met het secundair onderwijs

In beide onderzoeken blijken er zowel negatieve als positieve effecten op te treden van het evaluatiedecreet op personeels- en organisatieniveau. Op personeelsniveau zijn in beide onderzoeken effecten op te merken op het functioneren van personeelsleden, op de professionele ontwikkeling en op de jobtevredenheid. In het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) zijn ook effecten van het evaluatiesysteem op organisatorische betrokkenheid op te merken, terwijl dit niet zozeer het geval is in het basis- en deeltijds kunstonderwijs. De persoonlijke instelling van het personeelslid en de band met de directeur spelen hierin een grotere rol. Op organisatieniveau zijn in beide onderzoeken linken op te merken met het personeelsbeleid, maar weinig effecten op de selectie van personeelsleden. In het basisonderwijs wordt vooral naar het lerarentekort in grootsteden verwezen. Tevens blijkt in beide onderzoeken dat het evaluatiesysteem weinig effect heeft op een promotie- of compensatiebeleid. Zowel in het onderzoek van het secundair als van het basisonderwijs zijn neveneffecten op te merken van het evaluatiesysteem. Tijdelijke personeelsleden blijken niet steeds een gefundeerd evaluatieverslag te krijgen. In beide onderzoeken heerst de schrik voor het uitspreken van een onvoldoende met een procedureslag als gevolg. In het secundair worden bijkomend ook ziekteverzuim en klacht over pesterijen als neveneffecten weergegeven (Devos et al., 2013). In onderhavig onderzoek zijn geen expliciete uitspraken gedaan over de impact van neveneffecten op het evaluatiebeleid van de directeur.

### **5.9. Evaluatie van (school)leiders**

Er kan besloten worden dat de meeste directieleden in de bevraagde cases reeds een algemene functiebeschrijving ontvangen hebben, hetzij niet steeds geïndividualiseerd. De meerderheid van de directieleden heeft ook een functioneringsgesprek gehad met hun eerste evaluator, maar niet steeds op een formele manier. Heel vaak is er informeel overleg tussen de directeur en de eerste evaluator. De meeste directeurs geven aan tevreden te zijn met deze spontane manier van werken. Toch geven verschillende bevraagden aan graag nog meer feedback te krijgen op hun manier van werken. In twee van de bevraagde cases zijn formele evaluatiegesprekken gevoerd met de directeur, voornamelijk naar aanleiding van een vaste benoeming. Net zoals bij het evalueren van personeelsleden, wordt ook bij het evalueren van directieleden de omslachtige procedure als nadeel aangegeven.

#### **➤ Vergelijking met het secundair onderwijs**

Net zoals in het onderzoek van het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) hebben de meeste directieleden in het basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs een algemene functiebeschrijving ontvangen. In beide onderzoeken is er weinig sprake van een geïndividualiseerde functiebeschrijving. Er zijn meer functioneringsgesprekken gevoerd in het basis en deeltijds kunstonderwijs dan in het secundair onderwijs. In het secundair onderwijs had nog geen enkele directeur een formeel evaluatiegesprek gehad. In de bevraagde cases van het basis- en deeltijds kunstonderwijs zijn er reeds twee directeurs die een formeel evaluatiegesprek hebben gehad naar aanleiding van hun vaste benoeming.

## **6. VERGELIJKING KWANTITATIEVE EN KWALITATIEVE ONDERZOEKSLUIK**

Er werden geen grote verschillen opgemerkt tussen het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksluik. In de volgende paragrafen worden de verschillen en overeenkomsten tussen het kwantitatief en kwalitatief onderzoeksluik voorgesteld.

### **6.1. Evaluatoren**

Zowel in het kwantitatieve als het kwalitatieve luik kennen de meeste bevroagden hun eerste evaluator. Dit is bijna altijd de directeur van de school. De meerderheid van de bevroagden weet niet wie hun tweede evaluator is. Meestal is er in het vrij gesubsidieerd of officieel gesubsidieerd onderwijs een lid van het schoolbestuur aangesteld als tweede evaluator. In het gemeenschapsonderwijs is dit meestal een overkoepeld directielid, zoals de coördinerend directeur van de scholengemeenschap. In de meerderheid van de cases is de rol van de tweede evaluator eerder beperkt geweest omdat de meeste scholen nog niet ver staan in het voeren van evaluatiegesprekken. In het kwantitatieve luik geeft ongeveer één vijfde van de evaluatoren aan dat zij de tweede evaluator reeds raadpleegden. Uit de reacties van de bevroagden blijkt dat de meesten wel tevreden zijn dat er een tweede evaluator is en dat deze de rol van de kwaliteitsbewaker op zich neemt.

In bijna alle cases wordt aangegeven dat het moeilijk haalbaar is om functionerings- en evaluatiegesprekken uit te voeren. Ook de resultaten van de survey geven aan dat de eerste evaluatoren de haalbaarheid van het evaluatiesysteem negatief inschatten. Uit het kwantitatieve luik blijkt dat er in de meeste instellingen één eerste evaluator aanwezig is, die in het basisonderwijs gemiddeld verantwoordelijk is voor 20 personeelsleden en in het buitengewoon basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs voor 60 personeelsleden. In het buitengewoon basisonderwijs en het DKO moet de directeur dus aanzienlijk meer personeelsleden evalueren dan hun collega-directeurs in het basisonderwijs, wat het evaluatiesysteem moeilijker haalbaar maakt voor hen. Verschillende bevroagden geven aan dat er meerdere evaluatoren moeten ingezet kunnen worden om de taak van de eerste evaluator te ontlasten. Een aantal directeurs hebben het toch mogelijk gemaakt om het evaluatiesysteem in hun school in te voeren mits een goede planning.

De meeste evaluatoren die werden bevroagd in het kwalitatieve luik blijken een opleiding gevolgd te hebben tot evaluator via de koepel of de scholengemeenschap of -groep. In het kwantitatieve luik was het aandeel eerste evaluatoren dat een opleiding volgde verschillend naargelang het onderwijstype. In het deeltijds kunstonderwijs volgde 80% van de evaluatoren een opleiding, in het gewoon basisonderwijs 64.6% en in het buitengewoon basisonderwijs 42.9% van de evaluatoren. De directeurs geven aan zich bekwaam te voelen voor de functie die ze uitoefenen. Ook personeelsleden geven aan dat ze hun eerste evaluator bekwaam vinden. Toch geven de bevroagden aan dat er nood is aan extra nascholing voor de directeur. Een aantal directeurs hebben op eigen initiatief extra nascholing gevolgd voor hun functie van evaluator. Het gaat voornamelijk over het persoonlijke aspect van beoordelen zoals het geven van feedback enz.

### **6.2. Stand van zaken inzake functiebeschrijvingen, functioneringsgesprekken en evaluatiegesprekken**

Uit het kwalitatieve en kwantitatieve luik blijkt dat de meeste bevroagden een algemene *functiebeschrijving* hebben ontvangen. Voor het inhoudelijk ontwerp van de functiebeschrijving heeft men zich meestal geïnspireerd op het voorbeeldmodel van de onderwijskoepels. De individualisering van de functiebeschrijving is daarentegen in slechts vijf cases van de 18 volledig afgerond. In het kwantitatieve luik geeft ongeveer de helft van de personeelsleden aan een individuele functiebeschrijving te bezitten.

In bijna alle instellingen is men gestart met het voeren van *functioneringsgesprekken*. In sommige cases wordt de functiebeschrijving geïndividualiseerd tijdens deze functioneringsgesprekken. In de meerderheid van de cases heeft men minstens één functioneringsgesprek gevoerd met alle leerkrachten. Ook in het kwantitatieve luik geven de meeste personeelsleden aan dat ze reeds een evaluatiegesprek hebben gehad.

*Evaluatiegesprekken* zijn in de meerderheid van de cases nog niet gevoerd. Er wordt door de bevroagden vaak aangegeven dat de evaluatiegesprekken in de toekomst eerder een formaliteit

zullen zijn. Eén case is gestart met het voeren van evaluatiegesprekken bij tijdelijke leerkrachten en twee cases zijn gestart met het voeren van evaluatiegesprekken bij tijdelijke en vastbenoemde leerkrachten. Slechts één case heeft reeds alle evaluatiegesprekken kunnen afronden. In het kwantitatieve luik geven de helft van de personeelsleden met een TADD of vaste benoeming aan reeds een evaluatiegesprek te hebben gehad. Mogelijk is het voor personeelsleden niet altijd even duidelijk wat een evaluatiegesprek (zoals die wordt gedefinieerd volgens het decreet) is.

Tussen de verschillende types van instellingen (basisonderwijs, buitengewoon basisonderwijs en DKO) zijn er in het kwalitatieve luik geen grote verschillen op te merken. In het kwantitatieve luik staan gewone basisscholen iets verder in hun evaluatiesysteem dan scholen voor buitengewoon basisonderwijs en academies voor deeltijds kunstonderwijs.

### **6.3. Kenmerken van het evaluatiesysteem**

In het kwantitatieve luik geven personeelsleden aan dat het evaluatiesysteem binnen hun school eerder formatieve doelstellingen nastreeft dan summatieve doelstellingen. Het positieve en formatieve karakter van het evaluatiesysteem wordt door de bevroegden ook het meeste benadrukt in het kwalitatief luik. Waarderen en begeleiden zijn één van de meest aangehaalde **doelstellingen** van het evaluatiesysteem. Er is een wel een verschil in personeelskenmerken op te merken waarbij de klemtoon van de doelstellingen eerder op het summatieve karakter ligt naar aanleiding van het statuut van TADD. Dit verschil in doelstellingen wordt door sommige bevroegde personeelsleden niet steeds positief ervaren. Naast het streng opvolgen van beginnende leerkrachten, wordt door de bevroegden verwezen naar het goed opvolgen van vastbenoemde en disfunctionerende leerkrachten.

In de verschillende cases van het kwalitatief luik wordt aangegeven dat de functiebeschrijvingen de basis zijn voor de **criteria** van het evaluatiesysteem. Net zoals de inhoud van de functiebeschrijvingen, is de inhoud van de evaluatiecriteria heel divers. Een aantal cases laten ook vrijheid voor de inbreng van criteria die door de personeelsleden worden aangegeven. De meerderheid van de cases geeft aan dat de functiebeschrijving verschilt *per ambt* en aldus ook de evaluatiecriteria. Enkel in het DKO wordt door de bevroegden aangegeven dat er ook verschil in criteria kan zijn tussen de verschillende *vakken*. In het kwantitatieve luik worden de criteria 'samenwerken met collega's', 'omgaan met probleemsituaties' en 'de manier waarop de kernactiviteiten worden uitgevoerd' aangegeven als belangrijkste criteria voor evaluatie.

In het kwalitatief luik wordt duidelijk dat de meerderheid van de bevroegde cases gebruik maakt van diverse **informatiebronnen** om het functioneren van leerkrachten te bespreken. Vooral reacties van derden, informele contacten, documenten en klasbezoeken worden het meest gehanteerd, meestal in combinatie. Opmerkelijk is dat de meeste informatiebronnen gerelateerd kunnen worden aan het statuut van het personeelslid. Tijdelijke leerkrachten krijgen bijvoorbeeld meer klasbezoeken naar aanleiding van hun TADD dan vastbenoemde leerkrachten. Ook uit het kwantitatieve luik blijkt dat er verschillende bronnen worden gebruikt. De bronnen die het meeste worden gebruikt zijn 'eigen reflecties en zelfevaluaties' en 'feedback van leidinggevende'.

Er kan geconcludeerd worden dat er het evaluatiesysteem differentieert tussen personeelsleden. Uit het kwantitatieve luik kwam naar voren dat het evaluatiesysteem vooral differentieert naargelang de inhoud van de functiebeschrijving en de specifieke functie van de geëvalueerde. In het kwalitatieve luik werd vastgesteld dat er vooral **gedifferentieerd** wordt in het statuut en de anciënniteit van personeelsleden. Naast differentiatie naargelang statuut, wordt er ook *gedifferentieerd naargelang dienstanciënniteit*. Vaak krijgen beginnende leerkrachten een mentor toegewezen. Dit is veelal een ervaren leerkracht. Ook *differentiatie naargelang het ambt en het functioneren van het personeelslid* is ter sprake gekomen in het kwalitatief luik.

Er kan geconcludeerd worden dat in alle bevraagde cases enige vorm van **ondersteuning** geboden is vanuit verschillend niveaus. De meerderheid van de bevraagde basisscholen en academies geeft aan dat de onderwijskoepels zowel administratieve en procesgerichte hulp inzake opzet van functiebeschrijvingen, verslagen e.d. hebben aangegeven alsook ondersteuning voor het bieden van vorming aan evaluatoren. Ook op lokaal niveau krijgen scholen ondersteuning op het niveau van de scholengemeenschap en/of het schoolbestuur. In het kwantitatieve luik gaven de meeste evaluatoren aan dat er op het niveau van de scholengemeenschap een algemene functiebeschrijving of een evaluatieprotocol werd ontwikkeld. In het kwalitatieve luik gaven de cases aan dat er binnen de scholengemeenschap of binnen het schoolbestuur gemeenschappelijke afspraken over de functiebeschrijvingen, het verloop van het evaluatieproces worden gemaakt. Alsook worden de evaluatoren aangeduid en voorzien ze vorming die onder meer ingericht wordt door de onderwijskoepels. Vaak worden er niet alleen formele en decretale afspraken gemaakt, ook niet-verplichte afspraken worden gesloten binnen een aantal scholengemeenschappen. Uit de reacties blijkt dat de meerderheid van de bevraagden tevreden te zijn van de verkregen ondersteuning door de onderwijskoepels. De reacties over de ondersteuning op lokaal niveau zijn gemengd. Opvallend is dat er vooral positieve reacties zijn in de scholen zijn waar er een zeer goede samenwerking is tussen het schoolbestuur en de scholengemeenschap.

Uit het kwalitatief onderzoek blijkt dat de meeste vakbondsafgevaardigden en personeelsleden **betrokken** zijn bij de opzet van het decretaal evaluatiesysteem via de lokale onderhandelingscomités van de verschillende netten. In het kwantitatieve luik gaven de personeelsleden aan dat ze niet echt betrokken werden bij de ontwikkeling van het evaluatiesysteem. Maar dat ze zich wel meer betrokken voelen bij het eigen evaluatieproces. Er zijn ook personeelsleden die aangeven niet zo goed geïnformeerd te zijn over het evaluatiesysteem. De meeste personeelsleden werden eenmalig ingelicht bij de invoering van het evaluatiesysteem via een personeelsvergadering, algemene raad of een pedagogische studiedag. Dit is verschillend van school tot school en heeft ook soms te maken met de betrokkenheid en affiniteit van de directeur met betrekking tot het evaluatiesysteem (schoolleiderskenmerk). Af en toe wordt ook beroep gedaan op de vakbondsafgevaardigde om de personeelsleden in te lichten. De meeste reacties zijn positief ten aanzien van de onderhandeling van het evaluatiesysteem.

#### **6.4. Rol van de directie of (school)leider**

Vanuit het kwalitatief luik blijkt dat er verschillen zijn op het vlak van de *attitude van schoolleiders* ten aanzien van het evaluatiedecreet, alsook in de *manier van uitvoering* van het evaluatiesysteem. In de meerderheid van de cases staan de directeurs positief ten aanzien van het evaluatiesysteem en slagen ze er op een formele of informele manier in leerkrachten te begeleiden en of te evalueren. Ook in het kwantitatieve luik vinden de personeelsleden dat hun directie een positieve houding heeft t.a.v. het evaluatiesysteem. In het kwantitatieve luik schatten de personeelsleden het transformationeel leiderschap van hun directie hoog in. In het gewoon basisonderwijs vinden de personeelsleden ook dat hun directeur een instructionele leider is. In het buitengewoon basisonderwijs en in het deeltijds kunstonderwijs wordt het instructioneel leiderschap van de directie lager beoordeeld. In het kwalitatieve luik geven de bevraagden zowel kenmerken van de leiderschapsstijl van een mentor en een manager aan bij de vraag naar *kwaliteitskenmerken van een goede evaluator*. Het is wel opmerkelijk dat de klemtoon wordt gelegd op de relatiegerichte kenmerken van een mentor. Tot slot wijzen bijna alle bevraagden naar de veelomvattende taak van een directeur.

#### **6.5. Reacties**

Uit het kwantitatieve luik kwam naar voren dat personeelsleden in het algemeen tevreden zijn met het evaluatiesysteem in hun school. Ook zijn ze tevreden over de eigen functionerings- en evaluatiegesprekken. Verder blijkt dat personeelsleden het evaluatiesysteem eerlijk vinden en dat de doelstellingen en criteria van het evaluatiesysteem duidelijk zijn. Ook de bevraagden van het

kwalitatief onderzoeksluik staan in het algemeen positief tegenover het ingevoerde evaluatiesysteem in hun instelling. Er worden vooral veel voordelen aangegeven van de functiebeschrijvingen en functioneringsgesprekken. Het is moeilijk om veel reacties weer te geven over de evaluatiegesprekken aangezien dit in weinig cases effectief reeds ingevoerd is. De enkele reacties die over evaluatiegesprekken weergegeven worden, zijn meestal negatief. De omslachtige procedures, te weinig impact, onnodig voor alle personeelsleden zijn de meest voorkomende negatieve argumenten.

### **6.6. Effecten**

Gemiddeld gezien ervaren personeelsleden weinig effecten van het evaluatiesysteem, zo blijkt uit het kwantitatieve luik. De effecten op professionele ontwikkeling zijn het grootst. Uit het kwalitatief onderzoeksluik blijkt dat de invoering van het evaluatiesysteem wel effecten op personeelsniveau, organisatieniveau alsook enkele neveneffecten teweeg kan brengen. De bevroegden halen zowel positieve als negatieve effecten aan op deze niveaus. *Op personeelsniveau* blijkt het evaluatiesysteem vooral een invloed te hebben op het functioneren van personeelsleden. Zowel tijdelijken als vastbenoemden geven aan het waardevol te vinden om inzicht te hebben in hun functioneren. Het evaluatiesysteem lijkt ook invloed te hebben op jobtevredenheid van personeelsleden, maar niet zozeer op de organisatorische betrokkenheid. *Op organisatieniveau* is er vaak een link met het personeelsbeleid, maar er zijn geen grote effecten van het evaluatiesysteem op te merken. Het evaluatiesysteem blijkt weinig invloed te hebben op de selectie van personeelsleden aangezien in grootsteden vaak aangegeven wordt dat men met een lerarentekort kampt. Het evalueren van personeelsleden heeft weinig effect op het promotie- en compensatiebeleid. Ten slotte treden ook een aantal *neveneffecten* op specifiek naar aanleiding van het evaluatieluik van het evaluatiesysteem. Tijdelijke personeelsleden krijgen niet steeds een gemotiveerd evaluatieverslag uit schrik voor de hieruit volgende procedures. Bij TADD en vastbenoemde leerkrachten wijzen de bevroegden vooral op de gevolgen van zware eindprocedures bij het uitspreken van een eindevaluatie.

### **6.7. Evaluatie van directieleden**

Er kan besloten worden dat de meeste directieleden in het kwantitatieve en kwalitatieve luik reeds een algemene functiebeschrijving ontvangen hebben, maar niet steeds geïndividualiseerd. De meerderheid van de directieleden heeft ook een functioneringsgesprek gehad met hun eerste evaluator. Echter uit het kwalitatieve luik bleek dat dit gesprek niet steeds een formeel gesprek is. Heel vaak is er informeel overleg tussen de directeur en de eerste evaluator. De meeste directeurs geven aan tevreden te zijn met deze spontane manier van werken. Toch geven verschillende bevroegden aan graag nog meer feedback te krijgen op hun manier van werken. In twee van de bevroegde cases zijn formele evaluatiegesprekken gevoerd met de directeur, voornamelijk naar aanleiding van een vaste benoeming. Ook in het kwantitatieve luik geeft slechts een beperkt aantal van de directieleden aan dat ze reeds een evaluatiegesprek hebben gehad. Net zoals bij het evalueren van personeelsleden, wordt ook bij het evalueren van directieleden de omslachtige procedure als nadeel aangegeven.

# BELEIDSAANBEVELINGEN

---

Uit de bevindingen van de kwantitatieve en kwalitatieve analyse kan besloten worden dat de respondenten in het algemeen tevreden zijn over de functiebeschrijving en de functioneringsgesprekken in hun instelling. De meeste instellingen zijn reeds ver gevorderd in het voeren van functioneringsgesprekken met het onderwijzend personeel. Wij pleiten dan ook voor de voortzetting van het systeem van functiebeschrijvingen en functioneringsgesprekken. Evaluatiegesprekken zijn in de meeste instellingen nog niet uitgevoerd. De meerderheid van de bevroegden stelt zich vragen over de zinvolheid van evaluatiegesprekken. De procedureslag die kan volgen bij het uitspreken van een onvoldoende, jaagt veel personeelsleden en directieleden naar eigen zeggen angst aan. Een aantal bevroegden geeft aan dat het hen eerder zinvol lijkt om enkel met disfunctionerende leerkrachten een evaluatiegesprek te voeren. Er wordt bijgevolg gepleit voor een aanpassing van het systeem inzake de evaluatiegesprekken. De haalbaarheid van de individualisering van functiebeschrijvingen, de formele functionerings- en evaluatiegesprekken wordt in het algemeen in vraag gesteld. Extra taakbelasting, tijdstekort en een tekort aan evaluatoren worden als nadelen aangegeven. Daarnaast worden echter ook tal van voordelen aangehaald. Een aantal van deze voordelen zijn: een betere taakbeschrijving- en verwachting voor personeelsleden, duidelijke feedback, waardering, zelfreflectie en professionele ontwikkeling.

In het algemeen kan gesteld worden dat er in het basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs veel gelijkenissen zijn met het secundair onderwijs (Devos et al., 2013) wat betreft het evaluatiesysteem. Vandaar dat wij hier dezelfde structuur van beleidsaanbevelingen zullen hanteren als in het onderzoek van het secundair onderwijs, met de klemtoon op aanbevelingen specifiek van toepassing op het basis- en deeltijds kunstonderwijs. In de volgende paragrafen wordt eerst dieper ingegaan op beleidsaanbevelingen ten aanzien van de overheid, daarna volgen aanbevelingen voor de scholengemeenschappen of de schoolbesturen en tot slot formuleren we enkele aanbevelingen voor de scholen.

## 1. AANBEVELINGEN TEN AANZIEN VAN DE OVERHEID

De aanbevelingen voor de overheid omvatten drie componenten. Eerst wordt dieper ingegaan op het evaluatiedecreet, vervolgens op de loopbaanontwikkeling en ten derde op het statuut van personeelsleden in het onderwijs.

### 1.1. Evaluatiedecreet

In dit deel over het evaluatiedecreet worden achtereenvolgens de evaluatieprocedure, de evaluatoren, het evalueren van tijdelijke personeelsleden, de vorming van evaluatoren en de personeelsevaluaties in DKO's besproken.

#### 1.1.1. Evaluatieprocedure

Tijdens de interviews werd aangegeven dat de bestaande formele evaluatieprocedure als negatief wordt ervaren. Directieleden geven aan een 'onvoldoende' als beoordeling voor een personeelslid uit de weg te gaan omdat men bang is van de procedure die er op volgt en omdat men in die gevallen over een zeer uitgebreid dossier moet beschikken waarin alle stappen uitvoerig gedocumenteerd zijn. Directeuren geven aan dat het bijzonder belastend is om dit voor alle personeelsleden te doen, terwijl het uiteindelijk maar voor enkele individuen mogelijks nodig is. Dit vraagt immers zeer veel tijd. Een aantal bevroegden stellen zich de vraag of het wel nodig is dat alle personeelsleden geëvalueerd moeten worden. Indien er enkel met disfunctionerende personeelsleden een evaluatiegesprek dient gevoerd te worden, zou dit meer haalbaar zijn voor de directieleden. Functioneringsgesprekken zouden op deze manier ook nog meer als waarderend gesprek en begeleiding gezien kunnen worden. Devos et al. (2013) stellen in het onderzoek in het secundair onderwijs een vierstappenplan voor wat mogelijks het evaluatiesysteem meer haalbaar

maakt. Hierin wordt een voorstel gepresenteerd waarbij functionerings- en evaluatiegesprekken van elkaar worden losgekoppeld. Daarnaast wordt voorgesteld om alle twee jaar een functioneringsgesprek te houden met het personeelslid. Indien blijkt dat een personeelslid disfunctioneert, zou een evaluatiegesprek met het betrokken personeelslid kunnen gevoerd worden. Wij menen dat een vergelijkbare werkwijze ook voor het basisonderwijs en het DKO aangewezen is.

Tot slot geven verschillende bevroagde directieleden en personeelsleden aan dat het goed is dat er een formele procedure bestaat om disfunctionerende leerkrachten te wijzen op hun onderwijstaak. De directieleden geven wel als nadeel aan dat er vaak fouten gemaakt worden tijdens de evaluatieprocedure, waardoor de eindbeoordeling 'onvoldoende' voor een personeelslid nietig kan worden verklaard. Juridische ondersteuning bij en duidelijke informatie over de evaluatieprocedure kan helpen.

#### **Aanbeveling 1**

Er kan besloten worden dat zowel personeelsleden als directieleden aangeven dat het goed is dat er een formele procedure bestaat die een 'onvoldoende' voor disfunctionerende leerkrachten mogelijk maakt. De huidige evaluatieprocedure wordt echter als weinig haalbaar ervaren omwille van de grote tijdsbelasting en de procedurefouten die vaak volgen bij de eindbeoordeling 'onvoldoende'. Een voorstel is om voor alle personeelsleden functioneringsgesprekken te houden en enkel voor disfunctionerende personeelsleden een evaluatiegesprek. Daarnaast wordt ook gepleit voor meer juridische ondersteuning en verduidelijking over de evaluatieprocedure voor de evaluatoren.

### **1.1.2. Evaluatoren**

#### **a. Eerste evaluator**

Volgens het decreet moet de eerste evaluator van leerkrachten iemand zijn met een hogere hiërarchische rangorde. De eerste evaluator was in alle bevroagde cases van het kwalitatief luik en in alle bevroagde instellingen van het kwantitatieve luik bijna steeds de directeur. De zware taakbelasting voor de directeur wordt zowel door directieleden als personeelsleden aangegeven. De context van de school blijkt hierin ook een rol te spelen. Zo geven vooral de bevroagden in scholen met veel personeelsleden en meerdere vestigingsplaatsen de onhaalbaarheid aan. Om de taak te ontlasten, hebben de directeurs in twee bevroagde cases van het kwalitatief luik ook samen met de adjunct-directeur functioneringsgesprekken gevoerd. De meeste bevroagden geven aan dat er te weinig middenkader beschikbaar is op deze niveaus om personeel in te zetten als eerste evaluator. Zeker in grotere scholen, waar directeurs veel leerkrachten moeten evalueren, is het aangewezen dat meerdere ambten in het basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs ingezet kunnen worden in het evaluatiesysteem. Ambten zoals beleidsondersteuner, mentor of senior teacher (zie verder) zouden een rol kunnen spelen in de begeleiding van personeelsleden en het voeren van functioneringsgesprekken. Het is daarnaast ook aangewezen om de personeelsleden die de eerste evaluator ondersteunen een specifieke vorming aan te bieden. De uiteindelijke evaluatie dient wel los te staan van de begeleiding van leerkrachten. De evaluatie zelf moet blijvend door een hiërarchisch hoger geplaatste persoon, in casu de directeur, gebeuren.

#### **Aanbeveling 2**

Het is in het basis- en deeltijds kunstonderwijs decretaal bijna onmogelijk om een andere eerste evaluator aan te stellen dan de directeur. Vooral bevroagden in scholen met meerdere vestigingsplaatsen en veel personeelsleden geven aan dat de taakbelasting voor de directeur groot is en vragen naar meer ondersteuning. Een voorstel is om scholen de mogelijkheid te bieden om een extra persoon in te zetten zoals een beleidsondersteuner, een senior teacher of een mentor voor het

begeleiden van personeelsleden en het voeren van functioneringsgesprekken. Een goede vorming voor deze personeelsleden is aanbevolen.

**b. De tweede evaluator**

Over de rol en de functie van de tweede evaluator zijn slechts minimale bepalingen in het decreet vastgelegd. De tweede evaluator moet minstens van eenzelfde hiërarchische rang zijn als de eerste evaluator of moet lid zijn van de inrichtende macht of de raad van bestuur. Verder is er in het decreet vastgelegd dat de tweede evaluator het evaluatieproces moet bewaken en ondersteuning moet bieden ten aanzien van het personeelslid én de eerste evaluator die hem/haar kunnen raadplegen.

Uit het kwantitatief luik blijkt echter dat de meeste personeelsleden niet weten wie hun tweede evaluator is. De tweede evaluator werd ook maar in een beperkt aantal scholen geraadpleegd. Ook in het kwalitatieve luik werd aangegeven dat de tweede evaluator nauwelijks ingezet wordt in het evaluatieproces, maar dat deze in de toekomst een grotere rol kan spelen wanneer de scholen verder staan in het voeren van evaluatiegesprekken. Toch geven vele bevroagden aan dat het goed is dat er een tweede evaluator betrokken is, al is de rol die hij speelt niet altijd even duidelijk.

**Aanbeveling 3**

Voor de bevroagde directieleden en personeelsleden is de rol en de functie van de tweede evaluator niet altijd even duidelijk. De tweede evaluator werd daarenboven zeer weinig geraadpleegd. Toch is de aanwezigheid van een kwaliteitsbewaker van het evaluatieproces belangrijk. De taken en rollen van deze tweede evaluator dienen in de toekomst echter duidelijker afgeijnd te worden.

**1.1.3. Evalueren van personeelsleden met een tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TABD)**

Personeelsleden met een tijdelijke aanstelling van bepaalde duur worden niet steeds beoordeeld zoals voorgeschreven in het decretale evaluatiesysteem. Vaak krijgen de tijdelijke personeelsleden op het einde van hun aanstelling geen schriftelijk verslag van hun functioneren. Sommige bevroagden geven aan dat dit deels te maken heeft met de angst voor procedures bij het uitspreken van een ‘onvoldoende’. Een procedure kan echter enkel ingezet worden als het personeelslid een officieel evaluatieverslag krijgt, wat zelden het geval is bij tijdelijke personeelsleden. De meeste directieleden geven aan dat ze mondeling feedback geven op het functioneren van tijdelijke personeelsleden. Het zou voor tijdelijke personeelsleden ook een meerwaarde kunnen zijn mochten ze een schriftelijk verslag van hun functioneren kunnen ontvangen na het functioneringsgesprek om hierop te reflecteren en hun functioneren bij te sturen. Het is voor tijdelijke leerkrachten niet steeds helder waarom hun aanstelling niet verder gezet wordt. Dit heeft uiteraard niet alleen te maken met ontevredenheid over het personeelslid, en kan ook toegeschreven moeten worden aan een tekort aan personeelsuren in de school.

#### **Aanbeveling 4**

Tijdelijke personeelsleden krijgen op het einde van hun aanstelling zelden een schriftelijk verslag over hun functioneren. Angst voor een mogelijke procedureslag wordt door de meeste directieleden aangegeven, alhoewel een procedure pas kan volgen na een formeel evaluatieverslag. Er wordt geadviseerd dat evaluatoren tijdelijke personeelsleden een schriftelijk verslag bezorgen na een gesprek over hun functioneren. Dit is niet alleen een meerwaarde voor het betrokken personeelslid, maar ook voor de instelling waarin het personeelslid nadien zal te werk gesteld worden.

##### **1.1.4. Vorming voor evaluatoren**

In het decreet functiebeschrijvingen en evaluatie wordt aangeraden dat de eerste evaluator een opleiding ter zake volgt. De wetgever stelde dan ook een bedrag ter beschikking voor de opleiding van eerste evaluatoren. Uit het kwalitatief en kwantitatief luik blijkt dat de onderwijskoepels opleidingen organiseerden voor eerste evaluatoren. Daarnaast volgden een aantal directieleden op eigen initiatief een opleiding om hun personeelsleden beter te kunnen begeleiden en evalueren. Enkele bevroegde directieleden in het kwalitatieve luik gaven aan dat in de vormingen van de koepel vooral het formele aspect van het evaluatieproces werd toegelicht en vonden dit ook zinvol. Een aantal directeurs volgden ook bijkomende opleidingen omdat ze zich daarenboven ook wilden verdiepen in het geven van feedback aan personeelsleden en de menselijke aanpak in het evaluatieproces.

Uit het kwantitatief luik kwam naar voren dat een groot deel van de eerste evaluatoren een opleiding tot evaluator volgde. Daarenboven geven ze aan dat ze zich bekwaam voelen in hun rol als eerste evaluator. Echter in het gewoon en buitengewoon onderwijs gaf een aanzienlijk deel van de directieleden aan geen vorming te hebben gevolgd, respectievelijk 35% en 55%. Gemiddeld genomen voelen de evaluatoren uit deze contexten zich minder bekwaam in hun rol als evaluator dan de evaluatoren in het DKO en secundair onderwijs waar meer evaluatoren een opleiding volgden. Omdat een opleiding tot evaluator belangrijk wordt geacht moet er blijvend geïnvesteerd worden in de opleiding van evaluatoren. Een eventuele verplichting van de opleiding tot evaluator kan hierbij in overweging worden genomen. Verder is het niet onbelangrijk om ook bij de selectie van directieleden, die meestal de rol van eerste evaluator uitoefenen binnen een school, aandacht te hebben voor vaardigheden die noodzakelijk zijn voor een effectief evaluatiebeleid.

#### **Aanbeveling 5**

Het belang van een goed opgeleide evaluator wordt zowel in dit onderzoek als door de wetgever benadrukt. Een meerderheid van de evaluatoren die een opleiding tot evaluator volgde, was tevreden over deze opleiding en voelt zich bekwaam in zijn rol als eerste evaluator. Er zijn echter ook een aantal evaluatoren die geen opleiding volgden en mogelijks voelen zij zich minder bekwaam in hun rol als eerste evaluator. Daarom is het belangrijk om te blijven investeren in de opleiding van evaluatoren over zowel formele als niet-formele aspecten van het evaluatiesysteem.

##### **1.1.5. Personeelsevaluatie in het buitengewoon basisonderwijs en DKO**

Algemeen kan besloten worden dat de ervaringen van de bevroegden over personeelsevaluatie in het buitengewoon basisonderwijs en het DKO gelijklopend zijn. De eerste evaluator is meestal de directeur. Een belangrijk verschil is wel dat zowel in het buitengewoon onderwijs als in het DKO het aantal te evalueren personeelsleden per instelling veel groter is dan in het gewoon onderwijs. Met uitzondering van één case uit het kwalitatief luik en een aantal instellingen uit het kwantitatieve luik, zijn alle andere bevroegde scholen voor buitengewoon basisonderwijs of academies voor deeltijds kunstonderwijs instellingen met een groot aantal personeelsleden. Uit het kwantitatieve luik bleek dat een eerste evaluator uit het buitengewoon basisonderwijs of deeltijds kunstonderwijs gemiddeld verantwoordelijk is voor de evaluatie van 60 personeelsleden, terwijl in het gewoon basisonderwijs een eerste evaluator gemiddeld verantwoordelijk is voor 22 personeelsleden.

Daarenboven blijken de bevraagde scholen voor buitengewoon basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs minder ver te staan (d.w.z. de eerste en tweede evaluator zijn minder gekend en er zijn minder functiebeschrijvingen, functionerings- en evaluatiegesprekken) in hun evaluatiesysteem dan de bevraagde scholen in het gewoon basisonderwijs.

Uit het kwalitatieve luik bleek dat de directeurs in het buitengewoon basisonderwijs ook heel wat personeelsleden in een niet-onderwijzend ambt zoals paramedisch personeel moeten evalueren. De twee bevraagde directies uit het buitengewoon basisonderwijs halen aan dat het moeilijk is om met hun expertise ook de vakbekwaamheid van bv. paramedici te evalueren. In het DKO combineren de personeelsleden vaak ook nog een job buiten de academie waardoor het vaak moeilijk is om zicht te krijgen op hun volledig functioneren. In het DKO wordt in de drie cases door de directeurs de nood aangegeven voor een pedagogisch middenkader voor ondersteuning bij de invoering alsook de uitvoering van het evaluatiesysteem. In één academie heeft de directeur zelf een middenkader ingericht. Hierdoor is een adjunct-directeur ter beschikking die de directeur helpt bij klasbezoeken. Meestal heeft de directeur zonder ondersteuning van de inrichtende macht zelf de functiebeschrijvingen uitgewerkt op basis van het verkregen model van de koepel. Het is echter moeilijk om algemene bevindingen te formuleren over het buitengewoon basisonderwijs en het DKO omwille van het beperkte aantal bevraagde instellingen zowel in het kwalitatieve als kwantitatieve luik.

#### **Aanbeveling 6**

De bevindingen over personeelsevaluatie in het buitengewoon basisonderwijs en het DKO zijn gelijklopend met de bevindingen in het gewoon basisonderwijs. Wel moeten de directies hier veel meer personeelsleden evalueren dan in het gewoon basisonderwijs. Het is dan ook niet verwonderlijk dat deze instellingen minder ver staan in het evaluatiesysteem. Ook in deze cases wordt door de bevraagden de haalbaarheid in vraag gesteld omwille van tijdstekort voor het evalueren van het grote aantal personeelsleden. Verschillende directeurs vragen om extra ondersteuning van een extra evaluator voor het voeren van functioneringsgesprekken. Verder onderzoek naar de specifieke context van het buitengewoon basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs wordt aanbevolen om algemene bevindingen te kunnen concretiseren.

## **1.2. Loopbaanontwikkeling**

In dit deel van loopbaanontwikkeling wordt dieper ingegaan op het aanvangsbeleid voor startende personeelsleden, het promotie- en compensatiebeleid in de instelling en het personeelstekort in het onderwijs.

### **1.2.1. Aanvangsbeleid voor startende personeelsleden**

In de meeste cases wordt aangegeven dat er extra aandacht besteed wordt aan het opvangen en begeleiden van beginnende en tijdelijke personeelsleden. Het is vaak nog steeds de directeur die deze aanvangsbegeleiding op zich neemt. In een aantal gevallen heeft de school zelf maatregelen ondernomen om mentoruren te organiseren in de eigen instelling. Mentoruren worden in alle bevraagde cases als zeer waardevol aanzien omdat het vele voordelen biedt. Een ervaren leerkracht die als personeelslid kan ingezet worden als mentor, kan de taak van de directeur ontlasten. Tevens wordt door ervaren personeelsleden aangegeven dat de taak van mentor voor hen een mooie erkenning van hun functioneren kan betekenen. Beginnende leerkrachten geven op hun beurt als voordeel aan dat de begeleiding van een mentor als minder bedreigend wordt aanzien.

#### **Aanbeveling 7**

Er wordt gepleit voor het invoeren van mentoruren in scholen of academies om beginnende leerkrachten te ondersteunen in hun functioneren. Hierdoor wordt de taak van de directeur ontlast, kan het een erkenning betekenen voor ervaren personeelsleden en krijgen beginnende leerkrachten bevestiging en feedback over hun functioneren.

### **1.2.2. Promotie- en compensatiebeleid**

Tijdens de interviews wordt vaak gewezen op de vlakke loopbaan van personeelsleden in het onderwijs. Bijna alle bevroagden geven aan dat er meer nood is aan functiedifferentiatie in het onderwijs. Tijdelijke personeelsleden geven aan dat het beroep nog aantrekkelijker zou zijn mochten er meer doorgroeimogelijkheden zijn. Vastbenoemde personeelsleden geven vaak aan dat het een erkenning van hun functioneren zou zijn mochten ze hun ervaring kunnen inzetten om andere onderwijstaken en verantwoordelijkheden in de instelling op te nemen. Deze gedachte sluit nauw aan bij de taak van 'senior teachers'. Een specifieke opleiding zou kunnen voorzien worden voor ervaren personeelsleden als 'senior teachers' om bv. jongere personeelsleden te begeleiden in hun functioneren. Ook zou deze senior teacher verantwoordelijk kunnen zijn voor functioneringsgesprekken met een aantal leerkrachten. Op deze manier zou de taak van de eerste evaluator deels kunnen ontlast worden en ervaren personeelsleden dit als een promotievorm in het onderwijs.

Tijdens de interviews wordt ook duidelijk dat heel wat leerkrachten extra activiteiten bovenop hun taken beschreven in de functiebeschrijving uitvoeren. Ter compensatie van deze extra activiteiten zouden leerkrachten kunnen vrijgesteld worden van andere verplichte taken.

### **Aanbeveling 8**

Er is weinig tot geen sprake van functiedifferentiatie in het onderwijs en de loopbaanmogelijkheden zijn beperkt. Hierdoor is het onderwijs minder aantrekkelijk voor jonge mensen. Ook ervaren leerkrachten hebben weinig extra stimulansen om zich te blijven inzetten en hebben weinig compensaties voor extra inspanningen. Het uitwerken van een goed promotie- en compensatiebeleid binnen de instelling, kan bijdragen tot een blijvende motivatie bij vastbenoemde leerkrachten en het aantrekken van nieuwe leerkrachten.

### **1.2.3. Personeelstekort in het onderwijs**

De bevroagden in de grootsteden geven aan dat het evaluatiesysteem weinig invloed heeft op de selectie van personeelsleden omdat er een tekort is aan personeelsleden. In de gebieden waar men geen personeelstekort ervaart, wordt door de meeste bevroagden aangegeven dat de functiebeschrijving wel kan dienen om nieuwe personeelsleden aan te werven. Om te kunnen garanderen dat kwaliteitsvolle personeelsleden aangetrokken worden tot het onderwijs, moet er grondig nagedacht worden over de aanpak van het lerarentekort.

#### **Aanbeveling 9**

Vooraf in grootsteden wordt er een personeelstekort ervaren, waardoor het evaluatiesysteem daar weinig invloed heeft op de selectie van leraren. Het is belangrijk om grondig na te denken over de aanpak van het lerarentekort zodat het onderwijs kan investeren in kwaliteitsvolle personeelsleden.

### **1.3. Statuut van personeelsleden in het onderwijs: de vaste benoeming**

De vaste benoeming is het volgende statuut dat je kan verwerven na de aanstelling van doorlopende duur (TADD). Hiervoor moeten echter wel voorwaarden voldaan worden eer het personeelslid kan vastbenoemd worden. Eens deze voorwaarden voldaan zijn, kan het personeelslid genieten van voordelen waar een tijdelijk personeelslid geen recht op heeft. Het grootste voordeel is dat het personeelslid zeker is van zijn of haar loon en functie.

Uit de interviews blijkt dat het evaluatiesysteem weinig invloed heeft op disfunctionerende leerkrachten aangezien slechts zelden de beoordeling 'onvoldoende' wordt uitgesproken en deze beoordeling vaak teniet gedaan wordt in de daarop volgende beroepsprocedure. Procedurefouten zorgen vaak voor de ongeldigheid van de negatieve beoordeling. Sommige bevroagde directieleden geven ook aan dat ze zich er niet zullen aan wagen om een 'onvoldoende' uit te spreken omwille van mogelijke procedurefouten. Nochtans geven de meeste bevroagde personeelsleden en directieleden aan dat het goed is dat er een formeel evaluatiesysteem bestaat om disfunctionerende personeelsleden niet verder in hun instelling te laten werken. De invulling van het huidige evaluatiesysteem maakt dit beoogde doel echter niet waar.

#### **Aanbeveling 10**

Een voorstel is om verder na te denken over de combinatie van vaste benoeming met een sanctionerend evaluatiesysteem. Door dit sanctionerend element meer toe te spitsen op disfunctionerende leerkrachten, wordt een praktisch haalbare mogelijkheid gecreëerd om een procedure te ontwikkelen die disfunctionerende leerkrachten meer verplicht om hun functioneren te optimaliseren en in te grijpen waar dit na herhaalde waarschuwingen toch niet gebeurt.

## **2. AANBEVELINGEN TEN AANZIEN VAN DE (SCHOOL)BESTUUR/ SCHOLENGEMEENSCHAP**

De hieronder beschreven aanbevelingen ten aanzien van de scholengemeenschappen en (school)besturen hebben vooral betrekking op het uitbouwen van een personeelsbeleid op het lokale niveau, waarin het evaluatiebeleid een centrale schakel kan zijn.

### **2.1. Samenwerking op het niveau van de scholengemeenschap of (school)bestuur inzake evaluatiebeleid**

Een scholengemeenschap heeft de bevoegdheid om afspraken te maken over personeelsbeleid, functiebeschrijvingen en evaluaties. De scholengemeenschap vormt immers het referentiepunt voor de gepresteerde diensten van de personeelsleden: zij kunnen in elke deelnemende school van de scholengemeenschap terecht. Reeds in eerder onderzoek over de werking van scholengemeenschappen (Devos, et. al., 2010) werd vastgesteld dat samenwerking op het vlak van personeelsbeleid essentieel is voor een scholengemeenschap. Schoolbesturen voelen zich (al dan niet van harte) genooddaakt om samen te werken op dit vlak.

Ook in dit onderzoek blijkt dat de scholengemeenschap een belangrijke rol speelt bij het opstellen van een personeelsbeleid, meer specifiek bij de ontwikkeling van een evaluatiebeleid. Dit is in het basisonderwijs nog meer het geval dan in het secundair onderwijs. In bijna alle scholen die werden

bevraagd werd een algemene functiebeschrijving en een evaluatieprotocol ontwikkeld op scholengemeenschapsniveau. Scholen blijken op het niveau van de scholengemeenschap niet enkel formele en decretale afspraken te maken, maar ook afspraken te maken die niet decretaal verplicht zijn.

De reacties over de samenwerking en ondersteuning van de scholengemeenschap wat betreft functiebeschrijvingen en evaluatie zijn in het kwalitatieve luik gemengd: positieve reacties kwamen vooral van scholen waar er een goede samenwerking was tussen het schoolbestuur en de scholengemeenschap of waar het schoolbestuur samenvalt met de scholengemeenschap. In het kwantitatieve luik geven de eerste evaluatoren aan dat ze het belangrijk vinden dat er op het niveau van de scholengemeenschap een evaluatiebeleid wordt ontwikkeld. Met andere woorden de samenwerking op scholengemeenschap voor personeelsbeleid heeft een zekere meerwaarde en moet verder gestimuleerd worden.

#### **Aanbeveling 11**

Scholen ontwikkelen op het niveau van de scholengemeenschap een gezamenlijk evaluatiebeleid en vinden het ook belangrijk dat er op dit vlak wordt samengewerkt. Samenwerking omtrent het personeelsbeleid op het niveau van de scholengemeenschap moet daarom verder gestimuleerd worden.

### **2.2. Evaluatie van tijdelijke personeelsleden binnen de scholengemeenschap**

Een personeelslid met een aanstelling van bepaalde duur kan na een dienstanciënniteit van 720 dagen een TADD verwerven. Bij de berekening van deze dienstanciënniteit worden alle diensten gepresteerd binnen alle scholen van de scholengemeenschap in rekening gebracht. Eenmaal personeelsleden een TADD hebben verworven, kunnen ze hun voorrangsrecht laten gelden in alle scholen van de scholengemeenschap. De beoordeling en aanstelling van een personeelslid mag dan wel de individuele verantwoordelijkheid zijn van een school, toch kunnen beslissingen hieromtrent een invloed hebben op alle scholen binnen de scholengemeenschap. Een personeelslid dat niet langer wordt aangesteld in de ene school van de scholengemeenschap, wegens ondermaats functioneren, kan wel terug aangesteld worden in een andere school van de scholengemeenschap zodat dit personeelslid toch een TADD binnen de scholengemeenschap kan verwerven. Op deze manier kan een personeelslid, door het laten gelden van zijn voorrangsrecht, opnieuw aangesteld worden in de instelling waar men initieel niet tevreden was over de betrokken leerkracht. Daarom geven verschillende bevroagden tijdens de interviews aan dat er scholengemeenschappen zijn die 'een zwarte lijst' uitwisselen waar de personeelsleden op staan die niet langer aangesteld mogen worden binnen de scholengemeenschap. Deze lijst wordt gezien al een soort van kwaliteitsgarantie om te vermijden dat disfunctionerende leerkrachten een TADD kunnen verwerven. Het gebruik van deze lijst kan ernstige gevolgen hebben voor de betrokken personeelsleden, die regionaal uitgesloten worden voor een aanstelling. Verschillende bevroagden geven aan dat ze deze praktijk niet goedkeuren en dat deze aanpak ook nadelen heeft. Immers een personeelslid waarover men in een school niet tevreden is, kan in de andere school wel goed functioneren. Daarom lijkt het noodzakelijk dat over deze thematiek grondig wordt nagedacht en dat scholengemeenschappen niet te licht over deze materie mogen gaan.

#### **Aanbeveling 12**

Omdat de scholengemeenschap het referentiepunt vormt voor de gepresteerde diensten van een personeelslid en personeelsleden daardoor in elke school van de scholengemeenschap kunnen terecht komen, is het belangrijk dat er afspraken worden gemaakt over de evaluatie van tijdelijke personeelsleden. Scholengemeenschappen dienen ook te beseffen dat het uitsluiten van tijdelijke personeelsleden voor een tewerkstelling binnen de scholengemeenschap serieuze gevolgen heeft voor het personeelslid en dat dit geen beslissing is waar licht mag worden overgegaan. Daarom dient er grondig nagedacht te worden hoe de evaluatie van tijdelijke personeelsleden beter kan verlopen.

### **3. AANBEVELINGEN TEN AANZIEN VAN DE SCHOOL**

De resultaten uit dit onderzoek kunnen ook scholen inspireren om hun evaluatiebeleid verder uit te werken. Bovenop de reeds aangegeven aanbevelingen ten aanzien van de overheid en het schoolbestuur/scholengemeenschap, worden hieronder een aantal aanbevelingen gegeven die de school en de eerste evaluator kunnen helpen om de voorgeschreven evaluatie zo goed mogelijk te implementeren.

#### **3.1. Een planning maken en maatregelen treffen die het evaluatiesysteem haalbaar maken**

Directieleden vinden het evaluatiesysteem zeer tijdsintensief. Daarenboven vindt een groot deel van de directieleden het niet haalbaar om alle functionerings- en evaluatiegesprekken binnen één evaluatiecyclus uit te voeren. In de aanbevelingen ten aanzien van de overheid werd geijverd voor een aantal maatregelen die de haalbaarheid van het evaluatiesysteem kunnen verbeteren. Maar ook op schoolniveau kunnen hieromtrent een aantal maatregelen worden genomen.

Een aantal directieleden geeft het belang aan van een goede planning. Door planningsgesprekken, klasbezoeken en functioneringsgesprekken een vaste plaats in de agenda te geven en als prioritair te beschouwen vinden ze het evaluatiesysteem beter haalbaar. Daarnaast ontwikkelden heel wat scholen en scholengemeenschappen procedures en documenten die het evaluatieproces in de school ondersteunen, zoals documenten voor het voeren en de verslaggeving van functionerings- en evaluatiegesprekken, een richtdocument met voorbereidende vragen of een document voor zelfreflectie waarin personeelsleden hun gesprek kunnen voorbereiden. Het gebruik van deze procedures kan ook de taak van de evaluator verlichten.

#### **Aanbeveling 13**

Ook op het schoolniveau kunnen er een aantal maatregelen genomen worden die de taak van de evaluator verlichten en de haalbaarheid van het evaluatiesysteem verhogen. Maatregelen zoals het opstellen van een realistische planning en het gebruik van procedures en documenten ter ondersteuning van het evaluatieproces kunnen hierbij helpen.

#### **3.2. Differentiëren tussen personeelsleden**

Effectieve evaluatiesystemen spelen in op verschillen tussen personeelsleden. Uit het voorliggende onderzoek blijkt dat scholen wel degelijk differentiëren tussen personeelsleden. Zo wordt er onder andere gedifferentieerd tussen personeelsleden die goed en minder goed functioneren en wordt er voldoende rekening gehouden met de functie, het statuut en de ervaring van een personeelslid. Beginnende leerkrachten worden bijvoorbeeld intenser en sneller begeleid. Uit het kwantitatieve luik van deze studie blijkt dat het differentiëren tussen personeelsleden een positieve invloed heeft op de tevredenheid van personeelsleden met het evaluatiesysteem. In het kwalitatieve luik waren

de reacties omtrent differentiatie tussen personeelsleden in het algemeen positief: personeelsleden vinden het goed dat er in het evaluatiesysteem gedifferentieerd wordt naargelang statuut en anciënniteit.

#### **Aanbeveling 14**

De positieve reacties van personeelsleden en de positieve effecten op het vlak van tevredenheid met het evaluatiesysteem onderbouwen het belang van een evaluatiesysteem dat differentieert tussen personeelsleden. Het is cruciaal dat een evaluatiesysteem voldoende rekening houdt met de specifieke kenmerken van personeelsleden zoals aantal jaren ervaring, statuut en het functioneren van het personeelslid.

### **3.3. Personeelsleden betrekken bij en informeren over het evaluatiesysteem.**

Personeelsleden informeren over en betrekken bij een evaluatiesysteem heeft heel wat positieve effecten zoals een grotere aanvaarding van het evaluatiesysteem. Personeelsleden kunnen zowel inbreng hebben in de ontwikkeling en vormgeving van het evaluatiesysteem, alsook bij hun eigen evaluatieproces. Uit het kwalitatieve luik blijkt dat vakbondsafgevaardigden rechtstreeks werden betrokken bij de opzet van het evaluatiesysteem en dat andere personeelsleden impliciet betrokken worden via het LOC, BOC of onderhandelingscomité. Uit het kwantitatieve luik blijkt dat personeelsleden zich over het algemeen niet betrokken voelen bij de ontwikkeling van het evaluatiesysteem, maar dat ze zich wel betrokken voelen bij hun eigen evaluatieproces. De mate van betrokkenheid bij het evaluatiesysteem blijkt een positieve invloed te hebben de algemene tevredenheid met en de effecten van het evaluatiesysteem.

Naast het betrekken van personeelsleden bij het evaluatiesysteem is het ook belangrijk om personeelsleden te informeren over het evaluatiesysteem. In de meeste cases werden de personeelsleden eenmalig over het evaluatiesysteem geïnformeerd in bijvoorbeeld de personeelsvergadering. Daarnaast informeren scholen hun personeelsleden ook over het evaluatiesysteem in het schoolwerkplan of in een onthaalbrochure voor leerkrachten. Toch zijn er personeelsleden die aangeven niet zo goed geïnformeerd te zijn over het evaluatiesysteem. Dit blijkt onder andere uit het feit dat de meeste personeelsleden niet weten wie hun tweede evaluator is. Nochtans blijkt de openheid waarmee een directeur communiceert over het evaluatiesysteem een positieve invloed te hebben op hoe de personeelsleden het evaluatiesysteem ervaren.

#### **Aanbeveling 15**

De betrokkenheid van personeelsleden bij de ontwikkeling van het evaluatiesysteem en hun eigen evaluatieproces is belangrijk omwille van de positieve invloed op de tevredenheid met het evaluatiesysteem en de effecten van het evaluatiesysteem. Ook het informeren van personeelsleden is een belangrijk aandachtspunt: een open communicatie over het evaluatiesysteem heeft een positieve invloed op hoe personeelsleden het evaluatiesysteem ervaren.

### **3.4. Een positieve houding van de directie t.a.v. het evaluatiesysteem**

Uit het kwantitatieve luik bleek dat de directie in het algemeen een positieve houding aanneemt ten opzichte van het evaluatiesysteem. In het kwalitatieve luik kwam naar voren dat er verschillen bestaan tussen de attitudes van directieleden, maar dat de meerderheid een positieve attitude heeft ten aanzien van het evaluatiesysteem. Toch zijn er enkele directieleden die negatief staan tegenover het evaluatiesysteem. Ze argumenteren dat het evaluatiesysteem tijdsverlies is en niet noodzakelijk is voor alle leerkrachten.

Echter de houding die een directie aanneemt ten opzichte van een evaluatiesysteem beïnvloedt ook de tevredenheid van personeelsleden met het evaluatiesysteem. Daarenboven ervaren

personeelsleden meer effecten van het evaluatiesysteem op hun professionele ontwikkeling, jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid indien de directie een positievere houding aanneemt ten opzichte van het evaluatiesysteem. Een positieve attitude van de directeur is bijgevolg een noodzakelijke voorwaarde voor om een effectief evaluatiesysteem binnen een school te ontwikkelen.

#### **Aanbeveling 16**

Een positieve attitude van de directie is een noodzakelijke voorwaarde voor een effectief evaluatiesysteem binnen een school. Als directeur is het dus belangrijk om het positieve karakter van het evaluatiesysteem te benadrukken. In dit verband is het ook belangrijk om bij de selectie en de vorming van directeurs hier ook de nodige aandacht aan te besteden.

### **3.5. Bruikbare feedback**

Binnen een effectief evaluatiesysteem wordt er op regelmatige basis feedback verschaft aan personeelsleden. Het krijgen van feedback over hun eigen functioneren is ook één van de voordelen van het evaluatiesysteem die personeelsleden aanhalen. Belangrijk is daarbij dat de feedback door de personeelsleden als bruikbaar wordt gepercipieerd. De kwantitatieve resultaten bevestigen dat personeelsleden die meer tevreden zijn over de gekregen feedback en deze als bruikbaar percipiëren aanzienlijk meer effecten van het evaluatiesysteem ervaren op professionele ontwikkeling en jobtevredenheid.

#### **Aanbeveling 17**

Het is belangrijk dat personeelsleden tijdens hun functioneringsgesprek bruikbare feedback ontvangen over hun functioneren. Op deze manier heeft het evaluatiesysteem een grotere impact op het functioneren en de jobtevredenheid van personeelsleden.

### **3.6. Voldoende aandacht voor professionele ontwikkeling tijdens functionerings- en evaluatiegesprekken**

Het verbeteren van functioneren van leerkrachten en op deze manier kwaliteitsvol onderwijs verstrekken is één van de belangrijkste doelstellingen van het evaluatiesysteem. Echter in dit onderzoek vonden we slechts beperkte effecten van het evaluatiesysteem op professionele ontwikkeling. In de interviews werd door leerkrachten en directieleden wel aangegeven dat het evaluatiesysteem leerkrachten aanspoort om zich te blijven professionaliseren. Maar in het kwantitatieve luik gaven leerkrachten aan weinig of geen effecten te ervaren van het evaluatiesysteem op hun professionele ontwikkeling. Toch kunnen functionerings- en evaluatiegesprekken een belangrijke tool vormen om de professionele ontwikkeling van personeelsleden te stimuleren. In een functioneringsgesprek kan besproken worden wat de sterke en werkpunten van een personeelslid zijn, welke nascholingen relevant zijn,... Het resultaat van dit gesprek kan zijn neerslag vinden in een professioneel ontwikkelingsplan voor het personeelslid.

#### **Aanbeveling 18**

Het evaluatiesysteem dient ook expliciet aandacht te besteden aan de professionele ontwikkeling van het personeelslid. Dit kan onder meer door het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan voor het personeelslid of door te bespreken welke vormen en inhoud van professionalisering relevant kunnen zijn voor het betrokken personeelslid.



## REFERENTIES

---

- Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Anderson, M. E. (1991). How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools. *Educational Resources Information Centre*.
- Attinello, J. R., Lare, D. W. & Source, F. (2006). The value of teacher portfolios for evaluation and growth. *NASSP Bulletin*, 90(2), 132-152.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Van Der Meer - Middelburg, A. G. E. (2007). *Basisboek Interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baeten, J. & Van Looveren, R. (2008). *Personeelsevaluatie als positief gegeven*. Mechelen: Plantyn.
- Bass, B. M. (1990). From transactional leadership to transformational leadership - learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bergman, M. M. (2007). Multimethod Research and Mixed Methods Research: Old Wine in New Bottles? *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 101-102.
- Bigman, G. & Reavis, C. (2001). Preferred leadership frames of principals in implementing a state-wide teacher appraisal system. *Contemporary Education*, 72(2), 52-56.
- Bollen, M. (2003). *Bevraging over de invoering van de functiebeschrijving in het onderwijs. Analyse en resultaten van de bevraging*. Brussel: Ministerie van onderwijs en vorming.
- Brandt, C., Mathers, C., Olivia, M., Brown-Sims, M. & Hess, J. (2007). *Examining district guidance to schools on teacher evaluation policies in the Midwest Region*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Centre for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Midwest.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bycio, P., Hackett, R. D. & Allen, J.S. (1995). Further assessment of bass's conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80 (4), 85-101.
- Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Delvaux, E. & Vekeman, E. (2011). *De evaluatie van het evaluatiesysteem voor het onderwijspersoneel*. OBPWO (09.03), Departement Onderwijs.
- Chow, A. P. Y., Wong, E. K. P., Yeung, A. S. & Mo, K. W. (2002). Teachers' Perceptions of Appraiser-Appraisee Relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2), 85-101.
- Colby, S. A., Bradshaw, L. K. & Joyner, R. L. (2002). *Teacher evaluation: A review of the literature*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Conley, S., & Glasman, N. (2008). Fear, the school organization, and teacher evaluation. *Educational Policy*, 22(1), 63-85.
- Conley, S., Muncey, D. E. & You, S. (2005). Standards-based evaluation and teacher career satisfaction: a structural equation modeling analysis. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 39-65.
- Copland, M. A. (2001). The myth of the superprincipal. *Phi Delta Kappan*, 82(7), 528-533.
- Creswell, J.W., Clark, V., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tasshakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks: Sage.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.

- Davis, D.R.; Ellet, C.D. & Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership, and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16, 287-301.
- Davis, S. H. & Hensley, P. A. (1999). The politics of principal evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 383-403.
- Deneire, A., Van Petegem, P. & Gijbels, D. (2009). *Onze leerkrachten vandaag: lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS)*. Brussel: Ministerie van onderwijs en vorming.
- De Nies, S. (2012). Help, ik moet 70 personeelsleden evalueren. De evaluatiecyclus onder de loep. *Imago*, 11 (3), 18-21.
- Devos, G. (2002). *Inleiding: personeel, structuur en strategie als basis voor schoolbeleid. Personeel en organisatie*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Devos, G. (2001-2002) Implicaties voor het personeelsbeleid in scholen vanuit een Schoolmanagementperspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 5-6, 476-481.
- Devos, G. & Tuytens, M. (2009). De rol van de schoolleider in een integraal personeelsbeleid mét evaluatie als centrale schakel, *Personeel en organisatie*, 21, 53-75.
- Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Delvaux, E., Vekeman, E. (2013). *Evaluatie van het onderwijspersoneel geëvalueerd. Beleid en praktijk in het Vlaamse secundair onderwijs, centra voor leerlingenbegeleiding en voor volwassenenonderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Devos, G., Verhoeven, J. C., Stassen, K. & Warmoes, V. (2004). *Personeelsbeleid in Vlaamse scholen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Elicker, J. D., Levy, P. E. & Hall, R. J. (2006). The role of leader-member exchange in the performance appraisal process. *Journal of Management*, 32, 531.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, N.Y.: Teachers College.
- Giles, W. F. & Mossholder, K. W. (1990). Employee reactions to contextual and session components of performance appraisal. *Journal of Applied Psychology*, 75(4), 371-377.
- Gilliland, S.W. & Langdon, J.C. (1998). Creating performance management systems that promote perceptions of fairness. In J.W. Smither (Ed.), *Performance appraisal: State of the art in practice*, 209-243. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ginsberg, R. & Berry, B. (1990). The folklore of principal evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3, 205-230.
- Ginsberg, R. & Thompson, T. (1993). Dilemmas and Solutions Regarding Principal Evaluation. *Peabody Journal of Education* 68(2), 58-74.
- Goldstein, J. & Noguera, P. A. (2006). A thoughtful approach to teacher evaluation. *Educational Leadership*, 63(6), 31-37.
- Gratton, R. (2004). Teacher Appraisal: A Lesson on Confusion over Purpose. *International Journal of Educational Management*, 18(5), 292-296.
- Grubb, W. N., Flessa, J., Tredway, L. & Stern, J. (2003). *A job too big for one: Multiple principals and other approaches to school leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hallinger, P. (2000). *A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and Improvement*, 9(2), 157-191.
- Harrison, W. C. & Peterson, K. C. (1987). Pitfalls in the evaluation of principals. *The urban review*, 18(4), 221-238.

- Heck, R. H., & Scott, L. T. (2009). *An introduction to multilevel modeling techniques* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Heneman, H. G. & Milanowski, A. T. (2003). Continuing assessment of teacher reaction to a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(2), 173-195.
- Isoré, M. (2009). Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Paper*. Retrieved from [http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en\\_2649\\_33723\\_1\\_119684\\_1\\_2\\_1,00.html](http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en_2649_33723_1_119684_1_2_1,00.html)
- Keeping, L. M. & Levy, P. E. (2000). Performance appraisal reactions: measurement, modeling and method bias. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 708-723.
- Kelly, K. O., Ang, S. Y. A., Chong, W. L. & Hu, W. S. (2008). Teacher Appraisal and Its Outcomes in Singapore Primary Schools. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 39-54.
- Kyriakides, L., Dementriou, D. & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluation teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, 48(1), 1-20.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K., Begley, P. & Cousins, J. (1994). *Developing Expert Leadership for Future Schools*. London: Falmer Press.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership A Meta-Analytic Review of Unpublished Research, *Educational Administration Quarterly* (48)3, 387/423. doi: 10.1177/0013161X11436268.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *educational Administration Quarterly*, 39, 370-397.
- Mathers, C., Olivia, M. & Laine, S. W. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: options for states and districts: IQ Research and Policy Brief*. National Comprehensive Centre for Teacher quality, Washington.
- Milanowski, A. (2006). Performance Pay System Preferences of Students Preparing to Be Teachers. WCER Working Paper No. 2006-8: Wisconsin Center for Education Research.
- Milanowski, A. T. & Heneman, H. G. (2001). Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System: A Pilot Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 193-212.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Ministerie van onderwijs en vorming (1991a). *Decreet betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gemeenschapsonderwijs*. Brussel.
- Ministerie van onderwijs en vorming (1991b). *Decreet betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding*. Brussel.
- Ministerie van onderwijs en vorming (1997). *Omzendbrief BaO/97/8 - Prestatieregeling*. Brussel.
- Ministerie van onderwijs en vorming (2007a). *Omzendbrief Functiebeschrijving en evaluatie*. Brussel.
- Ministerie van onderwijs en vorming (2007b). *Decreet houdende dringende maatregelen met betrekking tot functiebeschrijving en evaluatie in het onderwijs*. Brussel.
- Ministerie van onderwijs en vorming. (2009). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs. Schooljaar 2008-2009*. Brussel.
- Ministerie van onderwijs en vorming (2010). *Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs. Schooljaar 2008-2009*. Brussel.
- Mo, K. W., Conners, R. & McCormick, J. (1998). Teacher Appraisal in Hong Kong Self-Managing Secondary Schools: Factors for Effective Practices. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(1), 19-42.
- Moore, D. S., & McCabe, G. P. (2001). *Statistiek in de praktijk*. Academic Service wetenschap en techniek.

- Murphy, J., Hallinger, P. & Peterson, K. (1985). Supervising and evaluating principals: lessons from effective districts. *Educational leadership*, 43, 78-82.
- Natriello, G. (1984). Teachers' perceptions of the frequency of evaluation and assessment of their effort and effectiveness. *American Educational Research Journal*, 21(3), 579-595.
- Nolan, J.F. & Hoover, L.A. (2008). *Teacher supervision & evaluation. Theory into practice. Second Edition*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian Case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- OECD (2009a). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2009b). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country practices*. Paris: OECD.
- Opdebeek, I. (2009). *Tuchtrecht*. Presentatie op studiedag Evaluatie en tucht in onderwijspersoneelsaangelegenheden, 3 december 2009 te Antwerpen.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks/London / New Delhi: Sage.
- Pauwels, S. (2009). *Onderwijsprofessionaliteit en regelgeving. Een onderzoek naar de randvoorwaarden voor de erkenning en ontwikkeling van de professionaliteit van leraren*. Antwerpen: University Press.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Peterson, K. D. & Peterson, C. (2006). *Effective teacher evaluation. Guide for principals*. California: Corwin Press.
- Peterson, K. D., Stevens, D. & Mack, C. (2001). Presenting complex teacher evaluation data: advantages of dossier organization techniques over portfolios. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(2), 121-133.
- Petty, R. E. & Wegener, D. T. (1998). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603-609.
- OVSIG (2012). *Functionerings- en evaluatiegesprekken. Resultaten bevraging*. Brussel
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. [Proceedings Paper]. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Reeves, D. (2009). *Assessing educational leaders : evaluating performance for improved individual and organizational results* (Vol. 2). California: Corwin Press.
- Santiago, P., Roseveare, D., van Amelsvoort, G. & Manzi, J. (2009). Teacher evaluation in Portugal: OECD review: OECD.
- Schillemans, L. (2001). 360°-feedback: leerkrachtevaluaties door leerlingen. *Impuls*, 31 (4), 186-196.
- Scriven, M. (1973). The evaluation of educational goals, instructional procedures and outcomes. *ERIC Document Reproduction Service EP 079394*.
- Smet, P. (2009). . Beleidsnota 2009-2014. Samen grenzen verleggen voor elk talent. Brussel.
- Spillane, J. P., B. J. Reiser & T. Reimer. (2002). Policy implantation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research* 72 (3): 387-431.
- Stake, R. E. I. e. p. (1994). Case studies. In K. N. Denzin & S. Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Stronge, J.H. (2006). Teacher evaluation and school improvement. In: J.H. Stronge (Ed.) *Evaluating*

- teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 1-23). Thousand Oaks, CA: Corw2011.
- Stronge, J. H. & Tucker, P. D. (2003). *Teacher evaluation. Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Susant, J. (2003). *Bevraging over de invoering van de functiebeschrijving in het onderwijs. Inleidend rapport en model van bevraging*. Ministerie van onderwijs en vorming. Brussel.
- Thurston, P. W. & McNall, L. (2010). Justice perceptions of performance appraisal practices. *Journal of Managerial Psychology*, 25(3-4), 201-228.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2008) Evaluaties van leerkrachten: een schrikwekkend vooruitzicht of met gejuich onthaald? De Directeur maakt het verschil. In: Baeten, J. & Van Looveren, R. (red.) *Personeelsevaluatie als positief gegeven*. Mechelen: Plantyn, 263-268.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2009). Teachers' Perception of the New Teacher Evaluation Policy: A Validity Study of the Policy Characteristics Scale. *Teaching and Teacher Education*, (25), 6, 924-930.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36, 521-536.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader?, *Teaching and Teacher Education*, (27) 5, 891-899.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2012). Importance of system and leadership in performance appraisal, *Personnel Review*, 41(6).
- Tuytens, M. & Devos, G. (in press). The effect of procedural justice in the relationship between charismatic leadership and feedback reactions in performance appraisal. Manuscript accepted for publication in *The international Journal of Human Resource Management*. DOI: 10.1080/09585192.2011.639535.
- Vandenbroucke, F. (2008). Beleidsbrief onderwijs en vorming 2008-2009. Een tienkamp. Brussel.
- Vanderpoorten, M. (2000). Beleidsnota onderwijs en vorming 2000-2001. Brussel.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis)match between internal and external meta-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 20-26.
- Van Petegem, P., Deneire, A. & Cautreels, P. (2008). *Leraren leren van leerlingen. Een instrument voor zelfevaluatie door leraren*. Mechelen: Plantyn.
- Van Petegem, P., De Maeyer, S., Adriaensens, S. & Delvaux, E. (2010). *Participatie geëvalueerd. Evaluatie van het participatiedecreet in het Vlaams Onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Petegem, P. & Imbrecht, I. (2008). *Wegwijs in het Vlaamse onderwijs. Onderwijsorganisatie en -beleid in kaart gebracht*. Mechelen: Plantyn.
- Vandenbergh, R. (1998). *Nascholing in Vlaanderen: beleidsinstrument voor professionele ontwikkeling van leerkrachten?* (OPBWO 98.02): Onuitgegeven onderzoeksrapport.
- Vlaamse regering (1995). Regeerakkoord Vlaamse regering 1995-1999. Brussel.
- Vlaamse regering (1997). Besluit van de Vlaamse regering betreffende de opdracht van het personeel in het basisonderwijs. Brussel.
- Vlaamse regering (2006). *CAO VIII. Protocol van de onderhandelingen die gevoerd werden betreffende het akkoord van sectorale sociale programmatie voor de jaren 2005-2009 voor de sector "Onderwijs" van de Vlaamse Gemeenschap tussen de Vlaamse Regering en de representatieve vakorganisaties FCSOD en VSOA*. Brussel.
- VSK. (2010). *Sst, de leerkracht leert! 25 methodieken om te ontdekken hoe je leerlingen je lessen ervaren*. Mechelen: Plantyn.
- Wallace foundation (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: new directions and new processes*: Wallace Foundation.
- Weiss, K. (1989). *Evaluation of Elementary and Secondary School Principals*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, Orlando.
- Yin , R. K. (2009). *Case study Research. Design and Methods*. Fourth Edition. Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/ Washington DC.